



**Universidad Abierta Interamericana**

Facultad de Tecnología Informática

*Maestría en Tecnología educativa*

**Prácticas letradas en el ecosistema de pantallas y sonidos  
de jóvenes raperos/as.**

Una aproximación al caso de la *Escuela de rap* de Mar del Plata

Arias, María Agustina

Título a obtener Magíster en Tecnología Educativa

Tutor: Dr. Albarello, Francisco Javier

Febrero, 2022

# Índice

<b>ABSTRACT.....</b>	<b>4</b>
<b>CAPÍTULO 1. INTRODUCCIÓN.....</b>	<b>6</b>
1.1 PRESENTACIÓN .....	6
1.2 OBJETIVOS .....	7
1.2.1 <i>Objetivos generales:</i> .....	8
1.2.1 <i>Objetivos específicos:</i> .....	8
1.3 EXPLICITACIÓN DEL PROBLEMA Y JUSTIFICACIÓN DE LA RELEVANCIA DEL TEMA.....	9
1.4 METODOLOGÍA .....	11
1.4.1 <i>Constitución del corpus</i> .....	11
<b>CAPÍTULO 2. MARCO TEÓRICO.....</b>	<b>13</b>
2.1 ECOLOGÍA DE MEDIOS.....	13
2.2 ECOSISTEMA MEDIÁTICO ACTUAL .....	15
2.2.1 <i>Ecosistema de pantallas</i> .....	18
2.2.1.1 Cronología de pantallas.....	19
2.2.1.2 Interfaz .....	20
2.2.1.3 Formas de consumo mediático .....	20
2.2.1.4 Circulación de contenidos .....	22
2.2.2 ECOSISTEMA DE SONIDOS .....	23
2.2.2.1 <i>Pódcast, audio social y audiolibros</i> .....	24
2.2.2.1.1 Pódcast educativo y de investigación.....	26
2.2.2.2 <i>Discord</i> .....	29
2.3 SEGUNDA ORALIDAD .....	30
2.3.1 <i>Hibridez: entre lo oral y lo escrito</i> .....	31
2.3.2 <i>Voz y performance</i> .....	33
2.3.3 <i>Historia de la lectura</i> .....	34
2.4 NATIVOS, INMIGRANTES, VISITANTES Y RESIDENTES DIGITALES .....	37
2.5 PRÁCTICAS LETRADAS .....	38
2.5.1 <i>Prácticas vernáculas</i> .....	40
2.6 ALFABETISMO TRANSMEDIA ( <i>TRANSMEDIA LITERACY</i> ) .....	42
2.6.1 <i>Competencias transmedia</i> .....	44
2.6.2 <i>Estrategias de aprendizaje informal</i> .....	45
<b>CAPÍTULO 3. METODOLOGÍA.....</b>	<b>47</b>
3.1 FASES DEL TRABAJO DE CAMPO .....	52
3.1.1 <i>Caso único: EDR</i> .....	53
3.1.2 <i>Encuesta</i> .....	55
3.1.3 <i>Observación (no) participante</i> .....	56
3.1.3.1 Ingreso al campo .....	58
3.1.3.2 Desplazamiento en el campo .....	60
3.1.3.3 Observaciones de clases prácticas.....	61
3.1.3.4 Observaciones de clases teóricas.....	62
3.1.4 <i>Notas de campo</i> .....	64
3.1.5 <i>Entrevistas en profundidad (focalizadas)</i> .....	66
3.1.5.1 Preparación .....	68
3.1.5.2 Encuentro.....	69
3.1.5.3 Transcripción.....	71
<b>CAPÍTULO 4. CULTURA HIP-HOP Y RAP .....</b>	<b>72</b>
4.1 CONTEXTUALIZACIÓN DE LA CULTURA HIP-HOP Y DEL RAP .....	72
4.1.1 <i>Hip-hop</i> .....	72
4.1.2 <i>Rap</i> .....	73
4.1.2.1 Rap improvisado en estilo libre ( <i>freestyle</i> ).....	74
4.1.3 <i>Rap en Argentina</i> .....	75
4.1.4 <i>Surgimiento de una Escuela ... ¿pero de Rap?</i> .....	78

5.1 CARACTERIZACIÓN DE EDR .....	80
5.1.1 <i>Participantes: entrenadores y alumnos/as</i> .....	81
5.1.1.1 Entrenadores .....	81
5.1.1.2 Alumnos/as .....	81
5.1.1.3 Roles .....	83
5.1.1.4 Residentes digitales .....	83
5.1.1.5 Espíritu colaborativo .....	85
5.1.2 <i>Clases</i> .....	86
5.1.2.1 Clases prácticas .....	86
5.1.2.2. Clases teóricas .....	88
5.1.3 <i>Percepciones en torno a pertenecer</i> .....	90
5.2.3 <i>Aulas</i> .....	90
5.2.3.1 Interfaz .....	92
5.2.3.2 Aulas como burbujas de ocio .....	92
5.3 ECOSISTEMA TECNOLÓGICO .....	95
5.3.1 <i>Ecosistema de pantallas y sonidos</i> .....	96
5.3.1.1 Pantallas .....	96
5.3.1.2 Sonidos .....	98
5.3.2 <i>Ecosistema mediático</i> .....	99
5.3.2.1 <i>Discord</i> .....	100
5.3.2.1 <i>WhatsApp</i> .....	101
5.3.2.3 <i>Instagram</i> .....	109
5.3.1.2 <i>YouTube</i> .....	115
5.3.1.4 <i>Spotify</i> .....	117
5.3.2.6 <i>Twitch</i> .....	117
5.3 PRÁCTICAS LETRADAS CONTEMPORÁNEAS .....	118
5.3.1 <i>Oralidad</i> .....	118
5.3.1.1 Oralidad secundaria .....	118
5.3.1.2 Nada que ver .....	119
5.3.1.3 "Golpe pragmático" .....	120
5.3.1.4 Consumo <i>multitasking</i> .....	123
5.3.2 <i>Lectura</i> .....	124
5.3.2.1 Lectura transmedia .....	124
5.3.3 <i>Escritura</i> .....	126
5.3.3.1 <i>Emojis, GIF y stickers</i> .....	127
5.3.3.2 Escritura creativa: batallas escritas por <i>WhatsApp</i> .....	131
5.4 COMPETENCIAS Y ESTRATEGIAS TRANSMEDIA .....	136
5.4.1 <i>Aprendizaje informal</i> .....	137
5.4.2 <i>Espacios informales de aprendizaje</i> .....	137
5.4.3 <i>Competencias transmedia</i> .....	139
5.4.4 <i>Estrategias informales de aprendizaje</i> .....	140
<b>REFERENCIAS</b> .....	<b>146</b>
<b>ANEXO</b> .....	<b>152</b>
ENCUESTA (AUTOADMINISTRADA <i>GOOGLE FORMS</i> ) .....	152
RESULTADOS DE ENCUESTAS ( <i>GOOGLE FORMS</i> ) .....	157
BATALLA ESCRITA POR <i>WHATSAPP</i> .....	160
GUIÓN ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD: .....	164
ENLACES A ENTREVISTAS EN PROFUNDIDAD .....	165
GUIÓN PÓDCAST COMPLEMENTARIO .....	166

# **Prácticas letradas en el ecosistema de pantallas y sonidos de jóvenes raperos/as.**

Una aproximación al caso de la *Escuela de rap* de Mar del Plata

Arias, María Agustina

## **Abstract**

A raíz de las disposiciones asumidas con motivo de la pandemia por el covid-19, que implicaron la suspensión de diversas actividades de carácter presencial, entre ellas las educativas, emergieron situaciones de enseñanza innovadoras. En el ámbito de la enseñanza del rap improvisado en estilo libre (*freestyle*) en mayo del año 2020 se creó la *Escuela de rap* (EDR), un espacio informal de enseñanza mediado por la plataforma *Discord*, en el que jóvenes se conectan para asistir a clases, practicar y socializar en aulas digitales. Esta plataforma funciona como un *ambiente* al que se integran otros medios entre los que se conforma un *ecosistema mediático* singular. Se sigue la teorización de la ecología de medios como marco teórico para pensar los modos en que los jóvenes tienden de relacionarse con los medios y sus hábitos de consumo con el propósito de formar parte de la EDR de Mar del Plata.

En relación con lo metodológico, se recuperan los lineamientos del estudio de casos, la etnografía virtual, las prácticas letradas vernáculas y la alfabetización transmedia. Durante un período de 8 meses (comprendido entre agosto de 2020 y marzo de 2021) se llevó adelante un proceso de exploración y observación del desempeño de clases en EDR a través de un trabajo de campo integrado por técnicas diversas: encuestas, entrevistas en profundidad, observaciones a espacios de clase, monitoreo de canales de mensajería instantánea y notas de campo.

En un sentido amplio, este trabajo aspira a contribuir al conocimiento de la práctica del rap a partir de la descripción y el análisis de las estrategias desplegadas en el marco de su formación y entrenamiento como alumnos/as de la *Escuela de Rap*. Se pretende describir el entorno virtual de EDR y las prácticas letradas vernáculas empleadas en su proceso de aprendizaje mediado por un ecosistema de pantallas y sonidos. Asimismo, se pretende reconocer las estrategias discursivas

más relevantes del discurso del rap como dispositivo didáctico fecundo para la enseñanza de la lengua y la literatura en las prácticas escolares de nivel medio o superior. Además, se presenta un pódcast complementario al trabajo final escrito para revalorizar los testimonios de los/as entrevistados/as y divulgar los resultados de la investigación en un formato sonoro.

**Palabras clave:** ecosistema de pantallas, ecosistema sonoro, prácticas letradas, rap, escuela de rap, *Discord*.

# Capítulo 1. Introducción

## 1.1 Presentación

En los últimos años, la práctica improvisada de rap en duelo (*freestyle* o estilo libre) y la composición escrita de canciones del género rap se registran con notable frecuencia e intensidad en las prácticas socioculturales de los nuevos segmentos juveniles. Tanto en espacios abiertos y públicos (plazas, parques, transportes públicos) como en eventos cerrados, de carácter privado (talleres, competencias, sesiones de grabación), cientos de jóvenes se sienten atraídos por estas prácticas verbales de naturaleza oral y escrita (Arias, 2021). En un sentido amplio, la música rap forma parte de una cultura urbana mayor que combina la palabra rimada (en boca de un *mc* o *Master of Ceremony*<sup>1</sup>) con el baile *break* (realizado por *b-boys* o *b-girls*), la música (DJs) y el *graffiti*. Este movimiento cultural denominado hip-hop se consolidó en las calles de los suburbios de Estados Unidos hacia la década de 1970 con el objetivo de unificar diferentes pandillas de afroamericanos y latinos y crear conciencia colectiva positiva a través de la diversión pacífica (Biaggini, 2020).

En nuestro país, particularmente en el sudoeste bonaerense, hasta donde llega nuestro conocimiento, en centros urbanos como Bahía Blanca o Mar del Plata, esta actividad se presenta con vitalidad y expansión en las últimas décadas. Por caso, esta investigación indaga en las prácticas letradas que los/as jóvenes raperos/as ejercen como alumnos/as del proyecto *Escuela de Rap* (EDR)<sup>2</sup>, de Mar del Plata, en el marco de su formación y entrenamiento remoto como *freestylers*, a través de la plataforma *Discord* a la que acceden usuarios/as registrados/as para tomar sus clases prácticas y teóricas en torno a la práctica del *freestyle* (semi) profesional. Se trata de un espacio virtual informal creado en contexto de crisis sanitaria, que ofrece entrenamiento destinado a jóvenes raperos/as aspirantes a competencias de *freestyle* nacionales o internacionales.<sup>3</sup>

---

<sup>1</sup> *Mc* es otra forma de denominar a los raperos, que proviene de la sigla en inglés: *master of ceremony* (maestro de ceremonia).

<sup>2</sup> En adelante emplearemos la sigla EDR para aludir a la *Escuela de Rap*.

<sup>3</sup> <https://escueladerap.com/> (enero 2022).

El entorno digital propuesto por EDR, a través de la plataforma *Discord* como ambiente central de práctica, los canales de mensajería instantánea, las redes sociales oficiales, las plataformas de video y audio constituyen un ecosistema de pantallas y sonidos en el que se llevan adelante diversas prácticas letradas, con el fin de enseñar, aprender o fortalecer la práctica del rap improvisado. Para las nuevas generaciones, atravesadas por una nueva realidad mediática, no resulta ajeno este nuevo escenario digital: las pantallas impregnan gran parte de sus actividades diarias e intervienen en innumerables funciones de su vida cotidiana. El ecosistema de pantallas y de sonidos domina una multiplicidad de mensajes que se extienden por las redes sociales, y se replican al infinito a través de hipervínculos, menciones, retuiteos y etiquetas (Albarello, 2013).

Esta modalidad de enseñanza en línea propuesta por EDR fue implementada en el marco del contexto nacional de Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio (ASPO), decretado por el Poder Ejecutivo Nacional para atender a la Emergencia Sanitaria<sup>4</sup> por el covid-19, en la que las prácticas de enseñanza y aprendizaje debieron modificar su modalidad presencial. Por tanto, para el presente trabajo nos centraremos en el uso de la plataforma *Discord* como *ambiente* para la formación y el entrenamiento en EDR, en integración con otros dispositivos entre los que se conforma un *ecosistema* de medios digitales (visuales y sonoros) singular empleado por jóvenes asistentes a la *Escuela*. Concretamente esta investigación indaga en las prácticas letradas que los/as jóvenes raperos/as ejercen en su formación y entrenamiento como raperos/as *freestylers*, de la *Escuela de Rap* marplatense. Se pregunta especialmente por los modos comunicativos y las tendencias de consumo en sus modos de interacción.

## 1.2 Objetivos

A la luz de los estudios sobre ecología de medios (McLuhan, 1964, Postman, 1968, Ong, 1982, Scolari, 2010), cultura digital (Jenkins, 2008; Albarello, 2013, 2017, 2019; Igarza, 2009; Sibilia, 2008, 2012; Sánchez Fenollar, 2012; Scolari, 2015) en integración con la perspectiva sociocultural de Daniel Cassany (2008) sobre *prácticas letradas vernáculas* y los estudios sobre *alfabetismo transmedia* de

---

<sup>4</sup> Mediante el Decreto de Necesidad y Urgencia (DNU) n° 297/2020.

Carlos Scolari (2018), este trabajo final de Maestría aspira a contribuir al conocimiento sobre las prácticas letradas (escritura, oralidad y lectura) de jóvenes raperos/as en formación a través del dictado de clases prácticas y teóricas en línea, en el marco de su inscripción y pertenencia a la *Escuela de rap*, constituida como nuestro caso de estudio. De esta forma, la investigación pretende recuperar las prácticas letradas en el rap (*freestyle*) a partir de la explicitación de las estrategias más significativas empleadas por jóvenes artistas para su formación y entrenamiento a través del uso e integración de las tecnologías digitales. En concreto, este trabajo aspira a echar luz sobre los modos en que los/as raperos/as entrenan echando mano de una plataforma en línea (*Discord*) y otros medios en simultáneo o diferido (*WhatsApp, YouTube, Instagram, Spotify, Twitch*) que conforman su ecosistema mediático habitual.

Asimismo, como objetivo mediato, este trabajo pretende brindar un aporte al discurso del rap como dispositivo didáctico para la enseñanza de la lengua y la literatura en las prácticas escolares de nivel medio o superior. El análisis y la reflexión en torno a la producción discursiva del rap ofrecerán un aporte valioso a la reflexión metalingüística en el marco de la enseñanza de las prácticas del lenguaje y la literatura en el dominio educativo. En un sentido amplio, se tiende a inspirar instancias de enseñanza innovadoras que den cuenta de estas transformaciones socioculturales en los modos de acceder y construir el conocimiento.

De manera complementaria, el presente trabajo final de la Maestría contempla el diseño y la realización de un podcast tendiente a revalorizar y difundir las trayectorias de los/as jóvenes artistas entrevistados/as para esta investigación.

### **1.2.1 Objetivos generales:**

- Describir y analizar las estrategias comunicativas de los/as participantes de la *Escuela de Rap* en el marco de su formación y entrenamiento en rap en línea.
- Indagar en las relaciones entre jóvenes raperos/as y su ecosistema mediático de pantallas y sonidos.

### **1.2.1 Objetivos específicos:**

- Describir el entorno virtual de la *Escuela de rap* (plataforma *Discord*) y su método de enseñanza teórico y práctico.
- Reconstruir las prácticas letradas vernáculas empleadas por los/as raperos/as en su proceso de aprendizaje mediado por el ecosistema de medios.
- Identificar las tendencias de consumo evidenciadas por los/as jóvenes raperos/as en sus trayectorias como *freestylers* a partir de la observación de sus interacciones mediadas por mensajería instantánea (grupos de *WhatsApp*).
- Reconocer las estrategias discursivas más relevantes del discurso del rap como dispositivo didáctico operativo para la enseñanza de la lengua y la literatura en las prácticas escolares de nivel medio o superior.

### 1.3 Explicitación del problema y justificación de la relevancia del tema

Esta investigación indaga particularmente en las prácticas letradas que los/as jóvenes raperos/as ejercen en su formación y entrenamiento como raperos/as *freestylers*, alumnos/as de la *Escuela de Rap* marplatense. Se pregunta especialmente por los modos comunicativos y las tendencias de consumo en sus formas de interacción. Como es sabido, las nuevas generaciones acceden a un *ecosistema* (Scolari, 2015) amplio de pantallas y son conscientes de los usos y finalidades de cada medio que utilizan. En sus formas diversas de consumo controlan, administran y gestionan sus propios tiempos en medio de interacciones digitales en las que la cultura sonora (prácticas orales, escucha) parece ganar espacio y revalorización. En su *ecosistema de medios* no solo se sirven de los elementos visuales sino también de los sonoros en el marco de una relación con la tecnología creativa y dinámica.

En el marco de la explosión de la productividad, la innovación y la democratización digital (Sibilia, 2008) se observa que los/as jóvenes raperos/as conciben los medios como canales efectivos de socialización para replicar tanto sus *performances* de práctica como aspectos de dominio privado. Pertenecientes a una generación de *residentes digitales* (White y Le Cormu, 2011), que los convierte en auténticos *prosumidores*, consumidores multitarea, en espacios y tiempos intersticiales, comparten información sobre próximas presentaciones o material nuevo disponible en redes sociales o plataformas de streaming musical, como *YouTube*, sitio privilegiado para consumir entretenimiento y poner en circulación

sus videos. Asimismo, en sus espacios de comunicación digital construyen una imagen social (*face*), en palabras de Goffman (1967), ligada a su perfil escénico a través de “nombres artísticos” (muchos de ellos apodados a partir de siglas o de términos en inglés) que les otorgan identidad y reconocimiento. A través de sus perfiles, comparten imágenes de competencias precedentes, replican historias de pares o proponen formatos de vinculación interactiva con el público en los que los seguidores pueden interactuar con ellos y la información “fluye” (Albarello, 2017). De esta forma, no solo publican contenidos sino que también habilitan el acceso a interrogantes propuestos por los seguidores instalando una práctica de circulación interactiva y dinámica. Estas nuevas tendencias se inclinan por un modelo más participativo de los/as usuarios/as que deja de concebir al público como “consumidores de mensajes previamente contruidos” para pensarlos en tanto “personas que están dando forma, compartiendo, reconfigurando y re- mezclando contenido mediático” (p. 225).

El objeto de estudio de este trabajo final de Maestría encuentra continuidad con el abordado en la tesis de grado para la obtención del título de Licenciado en Letras (UNS, Bahía Blanca) enfocado en las prácticas de contrapunto de los payadores del sudoeste bonaerense (Arias, 2015). Asimismo, el objeto de estudio de las estrategias discursivas de rap forma parte del Plan de Doctorado en Letras, orientación Lingüística (UNS) de la tesista y se inscribe en su participación en el Proyecto de Grupos de Investigación (PGI) “Lectura en voz alta y narración oral: tendencias investigativas y experiencias en contextos escolares” (Negrin, 2018).

Si bien se reconocen contribuciones y antecedentes que abordan este objeto de estudio desde diversos marcos teóricos y enfoques, se pone de manifiesto que ninguno de los trabajos consultados destina especial interés en la descripción y el análisis de las prácticas letradas de jóvenes raperos/as *freestylers* pertenecientes al proyecto denominado *Escuela de rap*, constituido como caso único intrínseco (Stake, 1999). De igual forma, no se consignan trabajos precedentes que aborden el rap como dispositivo de enseñanza y aprendizaje en línea de la lengua y la literatura. Asimismo, se constata la inexistencia de experiencias previas que vinculen el campo de la investigación con el mundo del pódcast, por lo cual, consideramos que la integración de este artefacto sonoro al trabajo final de tesis puede resultar una experiencia educativa innovadora.

## 1.4 Metodología

Dentro del enfoque metodológico en el que se enmarca la investigación (al que prestaremos mayor desarrollo y extensión en el Capítulo 3), este trabajo de tesis de Maestría se efectúa siguiendo los lineamientos metodológicos cualitativos de Hymes (1964), Gumperz (1982, 2001), Sherzer (1997), Duranti (2000) para la etnografía del habla, Valles (1999) para el diseño de las entrevistas en profundidad, Hine (2004) para la etnografía virtual y Ardèvol y Pink (2018) para el método de la *netgrafía*. Para la consideración del *caso intrínseco* del proyecto *Escuela de rap* seguimos las contribuciones de Stake (1999) y Simons (2009).

En el marco del diseño metodológico propuesto, se realizaron las siguientes actividades, que se profundizarán con posterioridad:

- a) Recolección de datos a través de encuestas y entrevistas en profundidad (focalizadas) a alumnos/as y entrenadores de la *Escuela de rap*.
- b) Observaciones (no) participantes (*netgrafía*) en distintas aulas de la plataforma *Discord* y registro en cuaderno de campo.
- c) Rastreo y actualización de bibliografía sobre ecología de medios, estudios de cultura digital, prácticas letradas en jóvenes y alfabetismo transmedia.
- c) Procesamiento y elaboración de datos a partir de la sistematización de los datos extraídos de las encuestas, las entrevistas y las observaciones.
- d) Redacción de resultados parciales y revisiones.
- e) Redacción de trabajo final de tesis y podcast complementario.

### 1.4.1 Constitución del corpus

Para la conformación del corpus se trabajó con la triangulación metodológica de un conjunto variado de técnicas de trabajo de campo, de naturaleza cualitativa y cuantitativa, entre las que se destacan:

- a) Selección de un *caso único intrínseco* (Stake, 1999) con el fin de ofrecer su particularización y profundizar en sus principales aspectos.

- b) Encuestas dirigidas a alumnos/as participantes de *Escuela de rap* a fin de triangular las respuestas obtenidas con los datos de las observaciones y de las entrevistas en profundidad.
- c) Para la descripción del entorno virtual de la plataforma *Discord* y la dinámica de las clases, se realizaron observaciones sistemáticas a clases prácticas y teóricas, de distintos grupos de entrenamiento, en el período comprendido entre agosto-diciembre de 2020. Como material complementario, se utilizaron datos obtenidos de la observación en grupos de *WhatsApp* promovidos por la *Escuela*, entre agosto de 2020 y marzo de 2021.
- d) De forma complementaria, se llevaron adelante notas de campo de las observaciones a las clases prácticas y teóricas.
- e) A las fuentes cualitativas de datos mencionadas se suma el conjunto de *entrevistas focalizadas* (Valles, 1999) establecidas a raperos alumnos/as a fin de relevar sus percepciones sobre las prácticas escritas y orales en el proceso de formación de rap y su vinculación con las nuevas tecnologías. De igual forma, se concertaron entrevistas a docentes formadores y entrenadores. Las sesiones de entrevistas fueron grabadas, alojadas en un canal de *YouTube* y transcritas para su posterior procesamiento y análisis.

## Capítulo 2. Marco teórico

### 2.1 Ecología de medios

Esta investigación se adscribe a los lineamientos de la teorización propuesta por la ecología de medios (McLuhan, 1964; Postman, 1968; Ong, 1982<sup>5</sup>; Scolari, 2010), según la cual los medios conforman un *ambiente* en el que los usuarios se mueven e interactúan sin ser realmente conscientes de ese proceso. De acuerdo con esta perspectiva, consolidada a partir de los años sesenta, los sujetos moldean los instrumentos de comunicación y, al mismo tiempo, se ven remodelados por ellos en sus modos de percepción y cognición. Aunque el concepto *ecología de los medios* fue oficialmente introducido por Neil Postman en una conferencia en 1968, el propio Postman reconocía que Marshall McLuhan lo había acuñado ya a principios de esa década<sup>6</sup>. Más allá de la discusión por el mérito autoral, Postman definió el término como “el estudio de los medios como ambientes” (*the study of media as environments*), esto es, el estudio de su estructura, contenido e impacto en la gente. “Un ambiente es, después de todo, un sistema de mensajes complejos que impone a los humanos ciertas formas de pensar, sentir y comportarse” (Postman, 1970, como se citó en Scolari, 2010). Además de sus aportes conceptuales pioneros, Postman contribuyó a la delimitación de la ecología de medios como un campo científico determinado a partir de los años setenta<sup>7</sup>.

Esta visión ecológica de los medios y la comunicación supone, por un lado, una *dimensión ambiental* al proponer que los medios son *ambientes* que inciden en los sujetos que los utilizan sin encontrar resistencia, es decir, los medios afectan a quienes que los usan y esos efectos no se generan a nivel consciente, sino que afectan los patrones de percepción de los usuarios sin

---

<sup>5</sup> Scolari (2010) refiere a McLuhan, Postman y Ong como la tríada de “padres fundadores” de este enfoque teórico. Asimismo, en su recorrido enmarcado en el contexto de las teorías de la comunicación del siglo XX reconoce la figura de precursores (como Mumford, Ellul, Havelock, entre otros) y de nuevas generaciones (Meyrowitz, Logan, Strate, entre otros).

<sup>6</sup> Sin embargo, otros investigadores prefieren atribuir a Neil Postman el mérito de la acuñación terminológica.

<sup>7</sup> En 1971 creó el primer programa de grado en ecología de los medios en la Steinhardt School of Education (New York University). Postman formó, inspiró y colaboró con destacados investigadores como Paul Levinson, Joshua Meyrowitz, Jay Rosen, Lance Strate y Dennis Smith (Scolari, 2010).

oponerse a ello (Albarello, 2019). Estos ambientes, entonces, se tornan “invisibles” puesto que pasan desapercibidos ante la experiencia del usuario que se relaciona con su interfaz de manera “cómoda y placentera”. Como advierte Scolari (2018a), la interfaz es el lugar donde la evolución de los medios es negociada, ya que es allí donde los lectores interactúan con los medios. Por otro lado, esta perspectiva admite una *dimensión intermedial*, según la cual los medios son *especies*, que viven y compiten en el mismo ecosistema y establecen relaciones entre sí. En tal sentido, ningún medio adquiere significado por sí solo, sino en interacción constante con otros medios.

En un sentido amplio, la perspectiva de la ecología de medios ofrece una explicación del funcionamiento de los medios y su relación con los usuarios que consumen sus contenidos. Como advierte Strate (1999), se trata de un enfoque amplio en el que confluyen intereses de varias disciplinas:

La ecología de los medios es el estudio de los entornos mediáticos, la idea de que la tecnología y las técnicas, los modos de información y los códigos de comunicación juegan un rol fundamental en los asuntos humanos. (...) Es determinismo tecnológico, *hard y soft*, y evolución tecnológica. Son los estudios de McLuhan, las investigaciones sobre oralidad y alfabetismo, los estudios culturales americanos. Es gramática y retórica, semiótica y teoría de los sistemas, historia y filosofía de la tecnología. Es lo postindustrial y lo posmoderno, lo prealfabético y prehistórico (Strate, 1999, citado en Scolari, 2010, p.22).

De acuerdo con este enfoque, los medios se interrelacionan de manera interdependiente y desarrollan una coevolución en un devenir histórico constante. De esta forma, se pretende superar la *profecía de la sustitución* mediante la cual se cree que un medio puede “exterminar” o suplantar a otro. El equívoco de esta *profecía* subyace en que, por un lado, se presume que el medio nuevo es igual al precedente o que cumple la misma función y, por otro, que se vincula de la misma forma con sus usuarios. Por el contrario, en lugar de concebir la emergencia de nuevos medios como un proceso de rupturas y sustituciones, la concepción ecológica de los medios supone una mirada coevolutiva mediante la cual los medios evolucionan en conjunto, se adaptan y crean un ambiente complejo en el que se modifica el consumo de contenidos.

Como señala Jenkins (2008), “la historia nos enseña que los viejos medios nunca mueren, y ni siquiera se desvanecen” (p. 24). En verdad, lo que muere y resulta obsoleto son las herramientas que se emplean para acceder al contenido, es decir, las tecnologías de distribución. Por el contrario, los medios evolucionan y persisten “como capas dentro de un estrato de información y entretenimiento cada vez más complicado” (p. 24). De acuerdo con el modelo propuesto por Gitelman (citada en Jenkins, 2008), los medios operan en dos niveles: como una tecnología que posibilita la comunicación, en primer orden y como un conjunto de “protocolos” asociados o prácticas sociales y culturales que se han desarrollado en torno a dicha tecnología, en segundo. Mientras que los sistemas de distribución son única y exclusivamente tecnologías, los medios son también sistemas culturales. Así, pensar en términos de *convergencia* permite comprender las transformaciones mediáticas de las últimas décadas: “la palabra impresa no mató a la palabra hablada. El cine no mató al teatro. La televisión no mató a la radio. Cada viejo medio se vio forzado a coexistir con los medios emergentes” (Jenkins, 2008, p. 25).

## **2.2 Ecosistema mediático actual**

A lo largo del siglo XX, el medioambiente audiovisual hegemónico estuvo dominado, básicamente, por dos grandes medios: la radio y la televisión, que representaron “un elemento de acompañamiento en una sociedad en la cual cada vez más personas viven solas” (Igarza, 2009, p. 26). Gracias a las bondades de la radio, millones de personas podían escuchar simultáneamente las mismas noticias y publicidades, bailar la misma música, reírse de los mismos chistes o emocionarse con los mismos melodramas. Velozmente, el aparato receptor de radio “reemplazó” al fonógrafo como centro del ocio familiar.

La radio estimulaba el sentimiento de pertenencia a la comunidad y homogeneizaba la vida cultural y comercial en un marco controlado -y muchas veces falso- pluralismo cuando no era utilizada como arma de propaganda política en períodos de crisis y de guerra (Levis, 2014, p. 74)

Por su parte, la televisión fue un medio decisivo para la propagación definitiva de los valores consumistas. Se convirtió en el vehículo ideal de la publicidad y medio clave de información y de distracción para millones de

personas de la sociedad contemporánea de consumo masivo. “Símbolo de la modernidad, el televisor a partir de su aparición, reemplazó a la radio como referente técnico del hogar y se convirtió en el centro del entretenimiento familiar” (Levis, 2014, p. 76). La capacidad de la televisión para mostrar todo aquello que estaba pasando en ese momento contribuyó a hacer del televisor una símil ventana a través de la cual millones de personas en todo el mundo se asomaban a la vida. “Liberándonos de la obligación de desplazarnos, la televisión se instala en nuestro hogar. Todo puede tomar forma sobre la pantalla, que se convierte en el lugar por excelencia de la realidad (Berger 1991, citado en Levis, 2014, p. 81).

Desde comienzos de la década de 1980, junto con la aceleración del proceso de innovación tecnológica en el ámbito de la información y la comunicación, los medios se afianzaron como un sector empresarial creciente y ocuparon un espacio cada vez más notorio en la actividad económica; tendencia que se acentuará a inicios de la siguiente década, con la profundización de los procesos de conversión tecnológica y de concentración empresarial. En ese marco, comienzan a expandirse los videojuegos, las cámaras de video doméstico, la telefonía móvil y la superabundancia de la información empieza a considerar la actualidad informativa como un producto para consumir y tirar (Levis, 2014).

Si bien los grandes medios del siglo XX siguen vigentes en el ecosistema mediático actual de principios del siglo XXI, es innegable que el advenimiento de las nuevas tecnologías digitales ha cobrado centralidad en la vida y el desarrollo integral de las personas, comunidades y países (Bacher, 2016) y, en relación con el tiempo y la gestión del ocio, han ocupado el territorio que antes ostentaban los medios tradicionales de comunicación. En las actividades sociales cotidianas “las TIC’s acompañan todo el tiempo sin reconocer barreras espaciales, temporales o funcionales de ninguna índole” (Igarza, 2009, p. 26) e Internet como medio multifuncional y multimedia ofrece la posibilidad de comunicarse por escrito u oralmente, individual o colectivamente, con personas situadas en cualquier parte del mundo de modo sincrónico (chat) o asincrónico (correo electrónico, foros de debate), da acceso a información en múltiples formatos a través de una estructura hipertextual abierta (*World Wide Web*), permite el intercambio de archivos musicales, entre otras posibilidades. “Internet es el

primer medio de difusión de alcance global, no solo en términos geográficos sino, en gran medida, también en términos socioculturales” (Levis, 2014, p. 88).

A medida que la informática ingresa en las distintas áreas de la comunicación social, la computadora, la “tercera pantalla”<sup>8</sup> se convirtió en el elemento digital privilegiado para el trabajo hogareño, la producción de contenidos audiovisuales y el compartir información o videos a través de plataformas como *YouTube*, por ejemplo. Como resume Sibilia (2008), en primer término fue el correo electrónico, una poderosa síntesis entre el teléfono y la vieja correspondencia, que sobrepasaba claramente las ventajas del fax y se difundió a toda velocidad, multiplicando al infinito la cantidad y la celeridad de los contactos. Luego, se popularizaron los canales de conversación o chats, que rápidamente evolucionaron en los sistemas de mensajes instantáneos y en las redes sociales. Estas novedades transformaron a la pantalla de la computadora en una ventana siempre abierta y conectada con decenas de personas al mismo tiempo. El empleo de este dispositivo, que en sus orígenes fue concebido como una tecnología de carácter funcional, pasó a incidir significativamente en la distribución del tiempo de sus usuarios.

A su vez, este dispositivo evolucionó en favor de la portabilidad y miniaturización de formatos (*desktop, laptop, pocket, palm, wearable*) y en poco tiempo se expandió el uso del celular inteligente (*smartphone*), que promovía un uso individual y esquivo frente a los controles de los otros miembros de la familia (Albarello, 2019). Esta pantalla “nómada”, considerada “pantalla total”, logra aglutinar en un mismo aparato múltiples usos por parte de los usuarios.

Hoy escuchamos y grabamos música y vemos y registramos imágenes con el mismo aparato con el que hablamos y escribimos a nuestros amigos y conocidos. Las redes inalámbricas y los distintos dispositivos portátiles nos permiten llevar en nuestro bolsillos o nuestras carteras todo aquello que necesitamos para trabajar, entretenernos o comunicarnos sin importar el lugar donde estemos (Levis, 2014, p. 89).

Este vertiginoso avance y traspaso del consumo de medios audiovisuales tradicionales a medios multimediales interactivos impactó considerablemente en la industria de contenidos y en los medios de comunicación masiva. Es por ello

---

<sup>8</sup> Algunos autores señalan como la “primera pantalla” el cine, la “segunda” la tv, la “tercera” la computadora y la “cuarta” el teléfono móvil (más adelante se detalla otra configuración de pantallas según Márquez, 2015).

que, en la actualidad, las formas tradicionales de relacionarnos con el sistema mediático-cultural están en constante transformación: las plataformas de intercambio y de distribución de contenidos audiovisuales están cambiando no solo la manera de consumir medios sino también de entretenerse, informarse, enseñar y aprender.

De esta forma, los nuevos lenguajes, formatos y géneros modifican y recrean las formas de producir y consumir cultura. En lo que se conoce como la *sociedad de ocio intersticial* (Igarza, 2009), el consumo cultural está inundado de brevedades, pequeñas piezas, unidades menores y diminutas que se comparten entre plataformas y dispositivos a cada hora. Entre los múltiples factores que favorecen el desarrollo de nuevas formas de consumo de contenidos, se destaca la dinamización y redistribución de la histórica tensión entre espacios y tiempos ociosos y productivos. Así, en las grandes ciudades, con la flexibilización horaria laboral y los tiempos de desplazamiento, entre otras circunstancias, han surgido “*burbujas de tiempo*” de consumo intersticial (más adelante se aborda este concepto con mayor extensión) en las que los nuevos medios y dispositivos móviles tienden a jugar un rol protagónico:

La situación actual está cada vez más dominada por actividades intermitentes de comunicación interpersonal y de entretenimiento. El ocio se escurre entre bloques productivos, en los tiempos de espera, en el desplazamiento entre cuatro estaciones de tren. El ocio se ha vuelto intersticial (2009, p. 12).

El ecosistema mediático actual se ha adaptado fácilmente a estas *burbujas de tiempo* no económicamente productivas. Por caso, la expansiva comunicación digital cubre cada vez más distintas necesidades sociales (Vela Delfa y Cantamutto, 2020) y los límites entre la “comunicación social” y la “comunicación personal” son cada vez más difíciles de delimitar (Levis, 2014). En concreto, la mensajería instantánea (chat, redes sociales, *WhatsApp*) es empleada simultáneamente para la conversación profesional como para el diálogo privado, desplazando al correo electrónico a la categoría epistolar, más arraigada entre las generaciones de *inmigrantes digitales* (Prensky, 2001) y reservada al dominio formal o institucional.

### **2.2.1 Ecosistema de pantallas**

En la configuración del ecosistema mediático del siglo XXI, las pantallas digitales se establecen como nuevos medios en los que discurren textos, imágenes y sonidos y configuran un ecosistema de medios singular y complejo en el que leemos y consumimos contenidos de distinto modo (Albarello, 2019). Concretamente las nuevas juventudes están atravesadas por una nueva realidad mediática: las pantallas y los sonidos impregnan gran parte de sus actividades diarias e intervienen en innumerables funciones de su vida cotidiana. El ecosistema de pantallas domina una multiplicidad de mensajes que se extienden por las redes sociales, y se replican al infinito a través de hipervínculos, menciones, retuiteos y etiquetas (Albarello, 2013).

La perspectiva de la ecología de las pantallas supone, en palabras de Albarello (2019), pasar *de la foto al flujo*, es decir, dejar de ver a los medios y audiencias como una imagen estática y congelada en el presente para contemplarlos en el devenir dinámico del flujo, que evidencia las interrelaciones de los medios entre sí y su interacción con las audiencias.

#### 2.2.1.1 Cronología de pantallas

Siguiendo a Márquez (2015) podemos establecer una cronología de pantallas en el marco del ecosistema mediático contemporáneo. Así, de acuerdo con este autor, la *gran pantalla* es el cine, la *pequeña pantalla* la televisión, las *multipantallas* el autocine y cines con pantallas múltiples, la *pantalla videolúdica* los videojuegos, la *ciberpantalla* la computadora en línea y, finalmente, la *pantalla móvil* del *smartphone*. Esta serie de pantallas, lejos de considerarse en un sentido aislado, se constituyen en tanto “evoluciones de otras”; de hecho, como se observó, la *pantalla móvil* es considerada la “pantalla total”, dado que, de manera polifuncional, engloba medios, funciones y usos de las demás pantallas.

El móvil, siempre a disposición, es el que mejor se adapta a los intersticios de la vida cotidiana, esos limitados espacios temporales de ocio en los que la fruición requiere brevedad (...) Brevedad al escribir un mensaje interpersonal, brevedad al leer una noticia o una alerta, brevedad de la información de una base de datos, brevedad en el uso de contenidos de ficción. (...) Aún con pantallas más amplias y las baterías de mejor rendimiento energético, los dispositivos móviles exigen limitar el ejercicio a unidades micro (Igarza, 2009, p. 127).

La evolución y desarrollo de las pantallas está en constante transformación. Tal es así que la tendencia indica que los avances más recientes se orientan hacia una miniaturización para ofrecer al usuario una experiencia en la que la pantalla pasará cada vez más desapercibida (Albarelo, 2019).

#### 2.2.1.2 Interfaz

De acuerdo con Scolari, el reino del *Homo sapiens* está poblado de artefactos tecnológicos, en tanto componentes de la cultura. En una cultura en red, los productos coevolucionan junto con sus consumidores, de la misma manera que las instituciones coevolucionan con sus usuarios.

En la interacción con las pantallas, tiene lugar una negociación entre humanos y tecnología en la que se acuerdan o se quiebran relaciones en la *interfaz*, es decir, en ese entorno de interacción en el que los participantes intercambian información y ejecutan acciones (Scolari, 2018a). Las interfaces, entonces, establecen una “gramática de interacción”, esto es, una serie de reglas y principios que rigen la creación de significados en un lenguaje y regulan los intercambios con los usuarios. De esta forma, entre usuarios e interfaces se producen “contratos de interacción” y se “entra” en ese mundo en el que se establece un juego perceptivo e interpretativo que comparte características con otros procesos de significación, como leer un libro o ver una película. Es por ello que toda interfaz nunca es neutral o transparente: incluye en sí misma una propuesta de interacción que puede ser aceptada o no, dado que en la interfaz es posible encontrar conflicto y cooperación, tensión y colaboración. Si la interfaz está bien diseñada, ese proceso es ínfimo y es considerada “transparente” para la percepción del usuario. De lo contrario, el tiempo de interacción y de hipótesis de uso será mayor.

#### 2.2.1.3 Formas de consumo mediático

Además de la proliferación de dispositivos de consumo, la dinámica del flujo de contenidos, los modos de leerlos y su vinculación con las audiencias ha ido variando conforme pasan los años. Así, se destacan cuatro conceptos clave para comprender este fenómeno: *multitarea*, *intersticial*, *transmedia* y *prosumo*.

##### *Multitarea*

Como hemos aludido, los jóvenes disponen de una multiplicidad de medios y dispositivos y, además, de la capacidad para realizar prácticas simultáneas de lo que se conoce como “multitarea” o *multitasking*, es decir, el consumo de varios medios a la vez y la combinación con actividades sin medios. Algunos autores (Ingunn y Rice, 2007 citado en Albarello, 2013) señalan que el segmento juvenil pondera la posibilidad de realizar varias tareas a la vez, en función de sus parámetros temporales y de sus condiciones psicológicas (aburrimiento, impaciencia, entre otros) y, además, de realizarlo en un mismo medio: la computadora se acomoda a sus necesidades.

### *Intersticial*

La ubicuidad de la red y la miniaturización de las pantallas, entre otros factores a los que ya hemos hecho referencia, favorecen la aparición de nuevas prácticas lectoras en espacios y tiempos antes insospechados. Las “burbujas de ocio” (Igarza, 2009), suponen pequeños “tiempos muertos” de traslado o esperas en los que los usuarios aprovechan para convertir el tiempo lineal en tiempo “policrónico”, que permite sobrellevar más de una actividad al mismo tiempo (Scolari, 2008). Esa forma de consumo intersticial (Igarza, 2009) se vincula con los dispositivos complejos que permiten realizar varias tareas y, en especial, establecer la conexión con otros usuarios a través de redes sociales.

### *Transmedia*

El término *transmedia* constituye un tipo de narrativa en el que la historia se despliega a través de múltiples medios y plataformas de comunicación y en el cual una parte de los consumidores asume un rol activo en ese proceso de expansión (Scolari, 2013, p. 46) y recreación. Las historias tienden a ser contadas a través de múltiples medios, pero no se agotan allí sino que los usuarios crean las suyas, enriqueciendo de ese modo el mundo narrativo. Por lo que el consumo de tipo *transmedia* implica una interacción de la audiencia con un tipo de experiencia comprometido e involucrado con el contenido. El usuario se vuelve parte de la historia y puede incidir en ella. Lo mismo puede traspolarse a la práctica de la lectura en un sentido *transmedia*, un tipo de lectura multimodal y de todo tipo de textos (Albarello, 2019) (más adelante insistiremos sobre ello).

## *Prosumo*

En ese sentido, en relación con el rol activo que asumen las audiencias, cobró notoriedad el término *prosumidor* (acrónimo de “productor” y “consumidor”) acuñado por Toffler en 1980, que expresa la capacidad que ofrecen las nuevas tecnologías digitales de producir y compartir contenidos de forma sencilla y rápida, sin necesidad de ser un especialista o un profesional. De esta forma, la tendencia del prosumo implica el involucramiento por parte de los usuarios a los nuevos modos de narrativa transmedia (por caso, el mundo de los videojuegos es propicio para desarrollar este tipo de consumo creativo e inmersivo).

### **2.2.1.4 Circulación de contenidos**

En el ecosistema de pantallas el modelo de circulación y de producción de contenidos actual es híbrido: se entrecruzan el modelo *broadcasting* de los medios tradicionales “de arriba hacia abajo” con el modelo en red “de abajo hacia arriba”. Se produce un pasaje del modelo de la *distribución* a la *circulación* que no concibe al público receptor como consumidores de mensajes “cerrados” previamente contruidos sino “como personas que están dando forma, compartiendo, reconfigurando y remezclando contenido mediático” (Albarello, 2019, p. 34). En este sentido, ya no estamos ante “documentos” que son almacenados en forma física y entregados en copias físicas a los consumidores sino que se trata de “*performances de software*”. Esta idea es tomada por Lars Ole Sauerberg en tu tesis del Paréntesis de Gutenberg según la cual la hegemonía del libro impreso estaría llegando a su fin para asistir a la recuperación de la *performance* de la cultura oral preimpresa, que concibe al texto no como producto sino como proceso dado que, como sostiene Piscitelli (2011), el texto carece de la solidez del papel y se convierte en la liquidez de la nube.

El concepto tradicional de contenido se reformula por la lógica propia del modelo de circulación, dado que ese contenido se dispersa y se remezcla en virtud de la actividad de los prosumidores que comparten en red. Por tanto, ya no se producen “paquetes de contenidos” sino que el contenido se esparce a través de las redes y en esa expansión cobra igual importancia el creador original como quien comparte o remezcla.

### 2.2.2 Ecosistema de sonidos

En los últimos años, las prácticas de producción y consumo cultural de contenidos se han visto fuertemente modificadas y, en efecto, la tendencia revela que la comunicación oral ha vuelto a cobrar centralidad (Cordón-García, 2018; Pedrero, 2022). Como hemos mencionado, el desarrollo de la multitarea, la posibilidad de simultanear actividades diversas sin renunciar a la audición de un relato, el consumo de contenidos textuales fuera de los márgenes estrictamente tipográficos han contribuido al desarrollo de esta práctica, que se ha visto favorecida por el incremento de la oferta editorial de naturaleza digital, y por la generalización de una serie de formatos en audio que conforman el ecosistema sonoro contemporáneo (Espada, 2018), integrado por el audio social, los audiolibros y los pódcast. Como señala Scolari (2020), la amplitud del ecosistema de medios actual posibilita la coexistencia de diversas experiencias de comunicación oral mediatizada que proliferan de manera considerable. En este nuevo entorno sonoro en el que comienzan a expandirse experiencias orales muy disímiles, adquiere centralidad la variable tiempo, que posibilita la movilidad y adaptabilidad de los usuarios durante la escucha. La audición se integra fácilmente a la simultaneidad de tareas, reduce costos temporales y, por lo general, se realiza a demanda, “a la carta”, según el tiempo disponible del usuario, o a través del lanzamiento de audios breves, para un consumo rápido.

Asimismo, es interesante destacar que la forma de consumir audio incide en la forma de escribir, narrar y concebir el mundo. Como analistas y productores de formatos de comunicación oral, Llinares, Fox y Berry (2018) señalan que en la comunicación oral se hibrida el pensamiento, el sonido y el texto y esto puede favorecer a una “revitalización de la dialéctica, un intercambio de ideas más allá de lo que es posible en forma puramente escrita, ya sea en una revista o en una publicación académica”<sup>9</sup> (2018, p. 2). Sostienen que el *podcasting*, por caso, revela una cierta “tensión entre el conocimiento subjetivo y el objetivo y engendra un foro de debate que no se define por la cultura de la reacción instantánea, el

---

<sup>9</sup> The medium’s hybridity of thought, sound and text perhaps even fosters a reinvigoration of the dialectic, an exchange of ideas beyond what is possible in purely written form—be it in a magazine or academic journal.

reduccionismo de la mordida sonora y la lucha anónima contra el fango”<sup>10</sup> (2018, p. 3).

### 2.2.2.1 Pódcast, audio social y audiolibros

#### *Pódcast*

La producción, consumo y circulación del pódcast ha crecido exponencialmente en los últimos años, hasta convertirse en uno de los formatos sonoros de mayor expansión en el ecosistema sonoro contemporáneo. Por tratarse de una pieza sonora que privilegia duraciones acotadas, la atemporalidad y perdurabilidad y el acceso asincrónico (*on demand*) de contenidos originales reproducibles en línea o en desconexión, está ampliamente difundida en las jóvenes generaciones que no sólo son capaces de descargarlos para su escucha, sino también de crearlos y alojarlos en plataformas de distribución.

En palabras de Scolari (2020), el pódcast emerge como una especie mediática híbrida donde se entrecruzan la radio, el audiolibro y la escritura. Al constituir un formato fácilmente portable, su escucha resulta funcional a los tiempos de desplazamiento entre (*in between*) la casa y el trabajo, el trabajo y un viaje, el trayecto en transporte público, una caminata o cualquier instancia de tránsito, propia del ritmo de la vida contemporánea y de los tiempos modernos (Amado y Carcavallo, 2019). Además, por tratarse de un archivo sonoro de reproducción sencilla, es posible escucharlo con conexión a internet a través de cualquier dispositivo de audio (*online*) o bien descargarlo para un consumo sin conexión (*offline*).

Si bien no existe un consenso unívoco respecto de la definición del género, algunas caracterizaciones recientes consignan que los pódcast pueden ser catalogados como de *distribución*, por un lado, y de *producción*, por otro (Espada, 2018). Así, los primeros se conciben como espacios originalmente emitidos por la radio tradicional que posteriormente a su emisión lineal son subidos a la página web del medio como contenido “a la carta” para el usuario. Los segundos, son considerados en tanto formatos de producción expresamente

---

<sup>10</sup> (...) the tension between subjective and objective knowledge that has been amplified in the digital age. The podcast ‘space’ engendering a forum for discussion that is not defined by the culture of instantaneous reaction, sound- bite reductionism and anonymous mudslinging.

creados para ser distribuidos y consumidos en un entorno digital (Orrantia, 2020). Como hemos señalado, privilegian las duraciones breves, los contenidos especializados temáticamente (de carácter atemporal y perdurables en el tiempo) y el consumo asincrónico, por lo que este género rompe con la relación temporal entre la emisión y la recepción “igual que el hipertexto lo había hecho antes con la lectura secuencial de textos escritos” (Pérez-Alaejos, Pedrero-Esteban y Leoz-Aizpuru, 2018, p. 94). De un escenario en el que antes uno emitía y el resto recibía, se pasa a otro donde cada usuario elige qué consumir: “la posibilidad de huir de la rigidez del tiempo y la portabilidad” (Madsen, 2009 citado en Orrantia, 2020).

Como señala Jorge Carrión (citado en Scolari, 2020), constituyen una “criatura digital nueva” en la que confluyen diversos factores:

el poder de la radio, que sigue intacto pese a la irrupción de tantos otros lenguajes y medios; la necesidad de sentirnos cuerpo en un momento en que todo es píxel y virtualidad; las ventajas de producción y de difusión de *podcasts* que dan las últimas tecnologías; y un largo etcétera.

En el ámbito del periodismo, por caso, el audio digital de palabra está cobrando presencia en la dieta de escucha y recibe una mayor atención por parte de los medios periodísticos, cuyos ejecutivos –según las tendencias y predicciones para 2022 del *Reuters Institute*– destinarán más recursos a los *podcasts* (80%) y a los boletines informativos (70%) porque han demostrado eficacia para aumentar la fidelidad, generar suscriptores y se viene demostrando que el lenguaje sonoro contribuye a que esa ramificación adquiera renovadas plasmaciones y texturas (Pedrero, 2022).

Por sus características, como hemos advertido, el pódcast materializa un contenido original en un archivo de audio, orientado a una audiencia generalizada o focalizada, y da cuenta de la máxima de que “lo específico es universal”, al crear espacios para contenidos “de nicho” y “de culto” que atienden a los intereses culturales más diversos. Esta apertura a la especialización funciona de forma contraria a la intuición e imprime una sensación de “inclusión” (tanto para quien produce como para quien consume). “No importa lo profundos u oscuros que sean los intereses, hay un podcast para usted, o hay

(relativamente) poco que le impida crear el propio” (Llinares, Fox y Berry, 2018, p. 3). Así, podemos encontrar producciones en pódcast con propósitos múltiples: informar, entretener, brindar un servicio, enseñar, divulgar, capacitar, entre otros. Y formatos que oscilan entre lo más clásico y lo más disruptivo, tales como: entrevista, reportaje, documental, ficción, narrativo, de opinión, divulgación, mesa redonda, entre otros. La flexibilidad de la escucha y “la relativa falta de escrutinio editorial en la producción, las especificidades tecnológicas del medio cultivan una autonomía de enfoque que da lugar a atmósferas conversativas, informales, personales, incluso solidarias” (Llinares, Fox y Berry (2018, p. 3).

Asimismo, la cultura del *podcasting* consigue ser, al mismo tiempo, personal y comunitaria y ofrece una experiencia sonora interior y exterior a la vez. Propicia una sensibilidad y genera una experiencia de conexión que tiene que ver con la focalización directiva hacia el oyente y los modos de consumo (auriculares, sistemas de sonido del coche, ordenadores domésticos, teléfonos móviles, entre otros) que imprimen una intimidad profundamente sonora. Esta forma inmersiva de participar de forma privada y silenciosa en los intereses, conversaciones, vidas y experiencias de otras personas, en relación con un tema singular ofrecen al oyente un medio para explorar el yo y, en simultáneo, proporcionan “puntos de anclaje en el caos de una experiencia digital y material cada vez más difusa” (Llinares, Fox y Berry, 2018, p. 2).

#### 2.2.2.1.1 Pódcast educativo y de investigación

Como señalan Llinares, Fox y Berry (2018), en una cultura de la convergencia (Jenkins, 2008), la difusión transmedia y las innumerables reconfiguraciones de la producción, distribución y difusión digitales, la investigación y la enseñanza de los medios de comunicación actuales requieren la búsqueda de ángulos de análisis apropiados y modos de expresión que capten el espíritu de la época contemporánea. En este sentido, el pódcast ha resultado inspirador y ha permitido la creación de nuevas vías de difusión de la investigación, ampliando la esfera de influencia a través de plataformas y audiencias. Este formato sonoro constituye un desafío a las estructuras de la publicación académica tradicional y “ofrece el comienzo de un desafío a la

hegemonía del texto y la imagen como los principales modos comunicativos de la era digital” (2018, p. 3) <sup>11</sup>.

Se podría definir el pódcast educativo como un medio didáctico que supone la existencia de un archivo sonoro con contenidos educativos y que ha sido creado (por docentes, alumnos o instituciones) a partir de un proceso de planificación didáctica. El pódcast aporta una nueva dimensión a las tecnologías móviles para la enseñanza ya que además de permitir la transferencia y reproducción de audio y video, es posible capturar sus archivos desde dispositivos móviles, flexibilizando así el acceso a la información que, hasta entonces se debía realizar desde una computadora (Solano Fernández y Sánchez Vera, 2010). Por ello, su implementación didáctica en contextos escolares o su funcionalidad para acompañar situaciones de comunicación de procesos de investigación resulta muy provechosa. Además, el pódcast como recurso práctico de divulgación se orienta a reforzar la labor pedagógica de los docentes dentro del proceso educativo.

Los pódcast son materiales cuyo principal potencial es la posibilidad de superar las barreras temporales, geográficas, psíquicas y culturales con la posibilidad de adaptabilidad que presenta. Entre otras, las grandes potencialidades del pódcast educativo y de investigación son:

- Difusión de contenidos sonoros de forma sencilla utilizando una estructura web hipertextual.
- Escucha repetible o revisable a demanda.
- Desarrollo de contenidos abiertos en formato audio, promoviendo así el conocimiento libre y la fácil adaptación de los recursos educativos a diversos contextos.
- Orientación a un público específico o bien delimitado.
- Distribución de contenido de forma regular y periódica gracias a los sistemas de sindicación en los que se basan.
- Diversificación de los recursos de enseñanza: grabaciones profesionales, recursos para fomentar el aprendizaje autónomo, grabaciones de las clases, entrevistas, entre otros.

---

<sup>11</sup> Offers the beginnings of a challenge to the hegemony of text and image as the primary communicative modes of the digital age.

### *Audio social*

Por su parte, en el marco del ecosistema sonoro reciente ha irrumpido el audio social, entendido como conversaciones de voz en tiempo real con funciones sociales. Esta tendencia está siendo analizada y explorada por una serie de empresas que trabajan en el desarrollo del audio como herramienta principal de comunicación e interacción (*Clubhouse, Spaces de Twitter, Discord o Fireside*).

Según el analista Jeremiah Owyang (2021), en la era del confinamiento, ante la fatiga de pantallas y deseo de conexión humana, el audio social ostenta una oportunidad de "conexión social y empatía sin las desventajas del video". A diferencia de las videollamadas, permite la realización de tareas en paralelo mientras se escucha una conversación y, además, "la voz genera gran empatía y no tiene las desventajas de inmovilidad y cierta impostura del video. El texto no es suficiente y el video demasiado. Pero el audio social es perfecto". En tal sentido, Owyang (2021) avizora un futuro promisorio para el audio social y destaca a la plataforma *Discord* como una de las compañías de audio de uso más frecuente (precedidas por *JoinClubhouse, Twitter Spaces, Facebook, Fireside Chat, Sonar y Chalk*).

### *Audiolibro*

Asimismo, otro de los formatos sonoros hasta ahora embrionarios (Ayén, 2021) lo constituye la industria del libro sonoro. En sus orígenes en la década del 20 del siglo pasado, los audiolibros emergieron especialmente focalizados para un público ciego, sin embargo, en las décadas posteriores comenzaron a comercializarse para todo tipo de audiencias (Ayén, 2017). Si bien en el ámbito español el mercado es todavía limitado, se calcula que hay unos 14.000 audiolibros en español en el mundo, lo que supone diez veces más que hace cinco o seis años. Los mayores productores no son las editoriales, sino las plataformas de tarifa plana. Las dos principales son la sueca *Storytel*, con unos 1.000 títulos nuevos al año, y ahora la estadounidense *Audible*, que sacará entre 700 y 1.000. Luego siguen los grupos *Penguin Random House* y *Planeta*, con más de 500 novedades anuales cada uno (Ayén, 2021).

### 2.2.2.2 *Discord*

En sus orígenes en el año 2014, esta aplicación era sumamente reconocida entre la comunidad *gaming* dado que originalmente fue desarrollada para formar parte del juego *Fates Forever* (desarrollado para dispositivos iPad 15). Tras no conseguir los beneficios esperados, en 2015 la marca decidió relanzar la plataforma a todo el público. El impacto y la recepción fueron satisfactorios y rápidamente consiguió una gran popularidad (Vizcaíno, 2021). En 2016, gracias a su alianza con *Twitch* y *Fortnite*, consiguió el equivalente a 9 millones de usuarios activos diarios. A comienzos del siguiente año, superó los 60 millones de usuarios totales y en menos de 12 meses consiguió que se registraran 30 millones de nuevos usuarios, cerró el año con 90 millones de usuarios. Desde 2018 en adelante, debido a su alianza con el servicio musical *Spotify*, con la consola de *Microsoft*, XBOX, y con la mayoría de equipos de eSports (competiciones de videojuegos) recaudó 150 millones de dólares.

Las principales características que han favorecido su popularidad y extensión son las siguientes:

- Se trata de una plataforma gratuita, tanto en su versión en línea, como en su versión descargable (aunque existen una serie de añadidos, que se deben pagar adicionalmente para poder utilizarlos. Por ejemplo: elementos nuevos como emojis o capacidad del servidor, entre otros).
- A nivel de seguridad, los servidores pueden configurarse como privados, para que, de esta forma, sólo acceda quien esté invitado. Además de gestionar los permisos de cada uno de los usuarios por separado.
- Es compatible con *Windows*, *MacOS*, *iOS*, *Linux* y cuenta con una versión para navegadores web. Con baja utilización de recursos sin interferir en el rendimiento al ejecutar juegos, comunicación fluida y clara entre usuarios, la interfaz resulta vistosa, sencilla e intuitiva.

De acuerdo con la investigación seguida por Vizcaíno (2021), además de estas características principales, existen otras herramientas exclusivas de *Discord* que la convierten en la plataforma preferida por el estudiantado español:

- **Servidores:** el servidor de *Discord* tiene uno o varios chats asociados en los que se puede establecer conversación entre los diferentes integrantes, escribiendo, vía llamada o videollamada. Se trata de un *freeware* basado en *Voice-over-Internet Protocol* (VoIP) que posee canales de chat para texto y voz.
- **Roles:** cada chat permite tener una serie de roles. Se pueden asignar tantos roles como sean necesarios. Cada rol tiene unos permisos y atributos propios.
- **Bots:** se añaden como si fuese un usuario más. Son programas informáticos cuya finalidad es ejecutar automáticamente algunas acciones. Por ejemplo, puede haber bots que se dediquen a reportar de manera automática los mensajes ofensivos de los integrantes del chat o para dar la bienvenida a los/as alumnos/as, cada vez que entren a clase.

### 2.3 Segunda oralidad

Como se ha mencionado en el marco del ecosistema sonoro actual, la revalorización de la dimensión oral del lenguaje y, al mismo tiempo, la emergencia digital de un conjunto de formatos, experiencias y especies sonoras que mezclan rasgos de la oralidad con la escritura pueden inscribirse en lo que Ong (1982) denomina *segunda oralidad*. En esta nueva era en la que convergen dispositivos multimediales (escritos, sonoros y audiovisuales) en *World Wide Web*, prevalece lo simultáneo y la participación colectiva en comunicación asistimos a un momento en el que se recuperan instancias orales de la lengua. Como sostiene Ong (recuperando en Scolari, 2021), esta nueva oralidad posee asombrosas similitudes con la antigua en cuanto a su mística de participación, su insistencia en un sentido comunitario y su concentración en el momento.

En consonancia con ello, se plantea la hipótesis del Paréntesis Gutenberg, del investigador danés Lars Ole Sauerberg, (Piscitelli, 2011), que supone un cambio de paradigma: el fin de la hegemonía del libro impreso y un regreso a la creación colectiva de las obras, entendidas como procesos en constante modificación y no como productos acabados, como señalamos oportunamente para la noción de circulación de contenidos. De acuerdo con esta teoría, la hegemonía de la palabra impresa, ante la inminente expansión de las nuevas tecnologías, está en jaque. Las comunicaciones digitales, las conexiones

de banda ancha y la interacción en las redes sociales contribuyen a la recuperación de la fase oral de la cultura y al desarrollo de ciertas prácticas de carácter colectivo como el *sampleo*, el *remix* y la *performance*, entre otras.

Otros autores, en línea con estas propuestas, admiten que asistimos a la era de la *audificación* (Ormaechea y Fernández Delkader, 2019; Espinosa, 2021), es decir, un momento en el que circula y se absorbe contenido a través de los oídos con mayor intensidad que en otras épocas. Como señalan las nuevas tendencias, el consumo de audio se ha diversificado, se viraliza socialmente, se expande en la emergencia de nuevos medios e irrumpen interfaces inteligentes interactivas (Ormaechea y Fernández Delkader, 2019).

Nuestra jornada se está *audificando* y no solo porque crezca el consumo en formato audio, sino porque lo sonoro ha llegado también con fuerza a la interacción. Relacionarse con la voz en lugar de con teclados y ratones es más rápido y natural (Ormaechea y Fernández Delkader, 2019).

En medio de este redescubrimiento progresivo de la oralidad y de un renovado impulso en los estudios sobre el folclore y la cultura popular, la voz recupera protagonismo gracias a tecnologías como la inteligencia artificial o los asistentes virtuales de voz. Los nuevos formatos de contenido (boletines informativos, entretenimiento, ficciones), recomendaciones (listas de música o *teasers* de *pódcast*) o herramientas para la interacción (*stickers* y emojis sonoros), unidos a un uso más intensivo de dispositivos activados por voz, contribuirán a la “audificación” del canal social y, según algunas predicciones, en poco tiempo los oídos se convertirán en la forma primordial de experimentar el mundo digital.

### 2.3.1 Híbridez: entre lo oral y lo escrito

La convivencia de dispositivos audiovisuales, sonoros y escritos ha dado lugar al surgimiento de géneros híbridos y estilos comunicativos mixtos, que oscilan entre la oralidad y la escritura. En el marco de este fenómeno, las plataformas presentan nuevas experiencias de aprendizaje en las que prevalece la mezcla de algunos rasgos de la oralidad con algunos de la escritura. Esta mezcla tiene lugar en uno de los géneros sincrónicos que irrumpió las pantallas de las computadoras hacia fines de los ochenta: el chat (Albarelló, 2019),

abreviatura de la sigla IRC (*Internet Relay Chat*) que permite tener una “charla” en tiempo real desde cualquier sitio del mundo. Como sostiene Mayans i Planells (2002), el surgimiento del chat (“género confuso”) rompe con la vieja dicotomía entre oralidad (definida como próxima, espontánea y no formal) y escritura (concebida como formal, reflexiva y distante) y lejos de suponer una “fusión” entre ambas habilidades, constituye un género en sí mismo, con su estilo y particularidades distintivas.

En palabras de Mayans (2002) el chat representa el género más inorgánico y espontáneo de los registros escritos, desprovisto de convenciones y reglas gramaticales. Sin embargo, no se trata de una mera transcripción del lenguaje oral, ya que el mero hecho de escribir (teclear/tipear) le confiere una reflexividad, distanciamiento y estructuración muy superiores a las del registro oral. Lo que más lo distancia de las interacciones orales es la ausencia de los elementos extralingüísticos (gestos, entonaciones, acento, cadencia de la voz, entre otros), que han sido compensados por recursos expresivos de naturaleza visual, como los *emojis* o los mensajes de audio.

Si bien el chat se basa en el lenguaje escrito, tiene reminiscencias de la oralidad en su carácter conversacional, que propicia el diálogo y conformación de comunicaciones grupales:

Los programas de mensajería con sus conversaciones organizadas en grupos, las redes sociales o los sistemas que permiten compartir la lectura de libros electrónicos dan cuenta de este tipo de lectura/escritura conectiva y colectiva, que se da junto con otros (Albarello, 2019, p. 145).

Además, en su lógica procesual se relaciona con los antiguos manuscritos en los que el texto está en permanente cambios y reelaboración: se escribe y se reescribe constantemente, a diferencia del texto impreso, fijo y definitivo. En el chat, entonces, el diálogo y el texto se construye al ritmo de la conversación, a través de una pantalla.

Asistimos a una época en la que los teléfonos inteligentes proliferan por todas partes y, junto con ellos, las interacciones comunicativas interpersonales se multiplican sin límite. El acceso a Internet de los dispositivos móviles permitió que el género del chat y las aplicaciones de mensajería instantánea estuvieran

presentes, de manera ubicua y “nómada”, en los intercambios comunicativos escritos a través del celular, lo que dio lugar al surgimiento de un nuevo tipo de escritura móvil, como la “escritura móvil” o “danzante” que tiene lugar mientras el usuario va caminando en espacios públicos (Albarello, 2019, p. 49). A su vez, de la linealidad y permanencia del texto escrito pasamos a la multiplicidad de mensajes en redes sociales, que se replican a través de hipervínculos, etiquetas, menciones, entre otros, propiciando un diálogo constante, múltiple e infinito. Para las conversaciones interpersonales en lengua española, el servicio de mensajería instantánea de *WhatsApp* representa el sistema más empleado. En estas aplicaciones de mensajería tienen lugar las “conversaciones escritas” (San Martín Sáez, 2007, citado en Vela Delfa y Cantamutto, 2021), un giro conversacional mediante el cual la lengua escrita comienza a “contagiarse” de las características propias de la oralidad o, en palabras de Sibilía (2008, p. 46), “nuevas formas de diálogo tipeado”.

Lo que sucedía en los primeros chats o a través de los mensajes de texto (SMS), se actualiza ahora en los intercambios a través de las redes sociales y en plataformas de chat (de texto o de voz) como *Discord*, por caso, en los que la conversación se complementa no solo con texto escrito sino también con imágenes o mensajes de voz (Albarello, 2019). Actualmente, en los intercambios de mensajes los recursos tipográficos, propios de la modalidad escrita, conviven con otros de naturaleza multimodal, como los *emojis* -conjunto de imágenes prediseñadas que cumplen funciones diversas en la interacción digital escrita- los *GIF*, los memes, los *stickers*, entre otros, lo que demuestra que se está construyendo un mundo de recursos expresivos en el marco de la interacción digital escrita (Cantamutto y Vela Delfa, 2021).

### 2.3.2 Voz y performance

Si bien en la actualidad resulta imposible concebir el lenguaje si no es en su modalidad escrita, dado que durante siglos constituyó la técnica cultural dominante, este fenómeno es muy reciente en la historia de la humanidad (hace aproximadamente 6000 años). Durante muchos siglos, la voz fue el principal instrumento de expresión y comunicación humana.

Con la invención de la escritura, la palabra escrita posibilitó la transmisión y conservación de mensajes a través del tiempo y del espacio. Como señala Levis (2014), la aparición de la escritura, inicialmente pictográfica, ideográfica y luego alfabética, representó un hito fundamental en las técnicas de la comunicación y la representación hacia el control del espacio y el tiempo inaugurado con las pinturas rupestres. La palabra escrita se convirtió, así, en representación y prolongación de la palabra hablada. Como extensión de la memoria, amplió la capacidad de lo que un ser humano podía recordar, interpretar, comprender y pensar en el proceso de adquisición de conocimientos. A pesar de estar utilizada por una pequeñísima parte de la población, el prisma del lenguaje escrito determinó una cierta visión del mundo de numerosas civilizaciones desde la Antigüedad.

No fue hasta la creación de la imprenta con Gutenberg a mediados del siglo XV cuando este potencial de la escritura se puso de manifiesto. La imprenta de tipos móviles representó un paso trascendental para la difusión de la escritura como medio de comunicación e información de carácter social y permitió su definitiva consolidación como técnica de fijación y transmisión del conocimiento. Este sistema se expandió velozmente y en menos de treinta años la mayor parte de los países europeos tenían, al menos, una imprenta.

Sin embargo, antes que la humanidad inventara la escritura y Gutenberg la técnica de impresión tipográfica, como advertimos, el canto, la recitación y la lectura en voz alta, fuertemente anclados en lo corporal y lo gestual que les otorgaban el carácter de una verdadera *performance*, se instituyeron como prácticas constantes desde la antigüedad grecorromana. También la Edad Media ha estado dominada bajo los “poderes de la voz”. Más allá de la existencia de algún lector silencioso, las prácticas hegemónicas fueron las de la oralidad teatralizada. Lectores profesionales, juglares, narradores y músicos (oficios difíciles de distinguir entre sí) leían en voz alta, recitaban de memoria, salmodiaban, contaban historias o cantaban frente a un público de oyentes, facilitando los placeres auditivos a través del sonido de la voz.

### 2.3.3 Historia de la lectura

Como señalan Cavallo y Chartier (2001), en su origen la lectura fue oral y los textos eran concebidos para ser leídos en voz alta. En el mundo clásico, en

la Edad Media y hasta los siglos XVI y XVII la lectura implícita de numerosos textos consistía en una oralización y sus “lectores” eran oyentes de una voz lectora. Este tipo de lectura, dirigida tanto al oído como a la vista, jugaba con formas y fórmulas aptas para someter lo escrito a las existencias propias del “lucimiento oral” (2001, p. 20). En este sentido, la lectura cumplía una función de desciframiento: el texto -presentado en *scripta continua* (es decir, “sin espacios”)- no era entendido hasta que no era leído en voz alta. Además, la acción de leer recibía otros sentidos en lengua griega. Según Svenbro, el acto de leer podía expresarse mediante verbos que significaban “desenrollar” o “recorrer” (2001, p. 79) lo que evidencia la relación directa que se establece entre los significados del verbo “leer” y el soporte en el que tenía lugar: el rollo. Hasta los siglos II y III d.c el acto de leer un libro era “leer un rollo”.

El esfuerzo físico que requería la lectura en voz alta utilizando el rollo, teniendo en cuenta que la misma se acompañaba con movimientos más o menos acentuados de la cabeza, el tórax y de los brazos, le daban a esa acción un carácter de verdadera *performance* (2001, p. 126).

Cavallo y Chartier (2001) señalan tres revoluciones en la historia de las formas de leer, que desarrollaremos brevemente: el paso de la lectura en voz alta a la lectura silenciosa, la transición de la lectura intensiva a la lectura extensiva y del códice a la pantalla. Se pueden distinguir con claridad estos tres hitos de la lectura:

*-Lectura silenciosa:* para Cavallo y Chartier la primera revolución de la lectura de la Edad Moderna fue el pase de la lectura oral a la lectura silenciosa, como un acto individual: “de la lectura como momento de vida asociativa propia de la polis se había pasado a la lectura como repliegue sobre sí mismo, como búsqueda interior. Reflejo de las demás actitudes culturales y corrientes de pensamiento de la civilización helenística (2001, p. 29). Esta interiorización de la voz lectora (*ruminatio*), que prescinde de la sonorización, introduce la noción del espacio de lectura, es decir, hay una relación analógica entre la percepción visual y la lectura silenciosa, diferente de la dimensión temporal que generaba la lectura en voz alta.

Como señala Paul Zumthor (1989), a partir del siglo XV, de manera muy gradual, la teatralidad que durante mucho tiempo había impregnado la vida pública empieza a diluirse, se devalúa la palabra viva y el espacio se torna privado. Poco a poco, la letra deja de ser el sustento de la voz mientras se va imponiendo el hábito de leer en silencio y apartado, de la mano de transformaciones materiales, textuales y tipográficas que hacen posible “escuchar con los ojos a los muertos” (Chartier, 2007).

-*Códice*: otro de los momentos importantes de la historia de la lectura lo constituye el pase del rollo al código (*codex*), libro en páginas cosidas en cuadernillos (tipo de libro actualmente vigente). Sustituye gradualmente al volumen o rollo a partir del siglo II de la era cristiana y se consolida al inicio del siglo V. En comparación con el rollo, el código era más cómodo porque dejaba una mano libre para realizar anotaciones, hecho que representa una novedad porque por primera vez los lectores escribían en el mismo libro sobre el que estaban leyendo.

Esta segunda revolución genera el pasaje de la lectura “intensiva” a la lectura “extensiva”, que tuvo lugar en la segunda mitad del siglo XVIII, en el período conocido como escolástica. El lector intensivo se enfrentaba a un corpus limitado y cerrado de libros, leídos y releídos, memorizados o recitados y prendidos de memoria, transmitidos de generación en generación. En cambio el lector extensivo consumía numerosos libros y los leía con rapidez y avidez.

-*La pantalla*: el tercer hito es el paso del código a la pantalla, en el que el lector recupera la lectura en rollo o volumen de la Antigüedad clásica. El texto en versión digital se despliega en vertical y está compuesto por elementos propios del código: paginación, tables, índices, entre otros.

A través de este breve recorrido por los grandes hitos de la lectura, se observa que estos movimientos que van de la experiencia colectiva y comunitaria a otra solitaria y privada; de la lectura en voz alta a una silenciosa han desembocado en nuestros modos habituales de leer, caracterizados por el simple contacto ocular y la sujeción casi absoluta del cuerpo (con excepción de los dedos, si se trata de un soporte digital). En ese sentido, los dispositivos

móviles (*notebooks, netbooks, tablets, e-readers*) y los *smartphones* no solo ofrecen un cambio en relación con el tamaño y el tipo la pantalla (más reducida y táctil) sino también en vinculación con la ubicuidad que permite el acceso a la web.

#### **2.4 Nativos, inmigrantes, visitantes y residentes digitales**

Desde la dimensión ambiental de la ecología de los medios, la distinción entre *nativos* e *inmigrantes digitales* (Prensky, 2001) supone que los *nativos digitales* han nacido y sido formados en el ambiente digital, del cual han formado parte y han sido moldeados sin percibirlo conscientemente. Se podría decir que los *nativos digitales* han naturalizado la tecnología digital de manera prematura, con soltura y sin ningún esfuerzo, mientras que los *inmigrantes* están aprendiendo ese lenguaje, con las dificultades propias de quien se enfrenta a un universo nuevo y ajeno. En tal sentido, los *inmigrantes* nunca entenderán la tecnología de la misma forma que los *nativos* porque no han sido formateados por ella y es probable que hagan un uso subsidiario de las nuevas tecnologías con los parámetros de las anteriores.

De esta forma, concebir a los jóvenes como *nativos digitales* tiende a sobredimensionar sus competencias y habilidades con los medios digitales, por lo que esta categoría ha sido superada por la de *visitantes y residentes digitales* (White y Le Cornu, 2011). A diferencia de la distinción trazada por Prensky, esta tipología pone el acento en la motivación personal que lleva a un uso cotidiano de las tecnologías. Según estas conceptualizaciones las herramientas son, en un sentido metafórico, recursos que promueven habilidades y los espacios constituyen un estar presente con los otros, sin distinción entre lo virtual y lo físico.

Los residentes ven la red como un lugar, quizá como un parque o un edificio en el que hay grupos de amigos y colegas a los que pueden acercarse y con los que pueden compartir información sobre su vida y su trabajo. Una parte de sus vidas se desarrolla de hecho en la red, donde la distinción entre online y offline es cada vez más difusa (White y Le Cornu, 2011)<sup>12</sup>.

---

<sup>12</sup> Residents, on the other hand, see the Web as a place, perhaps like a park or a building in which there are clusters of friends and colleagues whom they can approach and with whom they can share information about

En tal sentido, los autores sostienen que los *residentes* y los *visitantes* acceden a la red dependiendo de su contexto y de las motivaciones individuales, más allá del grupo etario al que pertenezcan por su año de nacimiento o de las experiencias prematuras. De igual manera, la concepción de la “juventud” o de los/as “jóvenes” no responde a un carácter esencialista ni a una condición estructurada por su situación etaria: “la juventud es una posición desde y a través de la cual se experimenta el cambio cultural y social” (García Canclini, Cruces y Castro Pozo, 2012, p. 9).

Sánchez Fenollar (2012) ordenó estas categorías de acuerdo con distintos comportamientos de los usuarios en relación con las tecnologías. Así, mientras que los *residentes digitales* conciben a la web como un espacio de socialización entre amigos y colegas, los *visitantes* lo consideran una herramienta de trabajo. Mientras que los primeros sienten comodidad, sentido de pertenencia y desarrollan una identidad digital en comunidad, los *visitantes* seleccionan la herramienta más adecuada a sus propósitos, obtienen beneficios específicos de cada plataforma y se comportan de manera relativamente anónima. A su vez, los *residentes* no poseen una clara diferenciación entre lo *online* y lo *offline* mientras que los *visitantes* se comportan como usuarios, no como miembros de la web y piensan desde una lógica *offline*.

## 2.5 Prácticas letradas

Desde finales del siglo pasado e inicios del siglo XXI, hemos transitado por un lado, la perspectiva que explica y concibe a las prácticas de la lectura, la escritura y la oralidad como tres áreas diferenciadas cuyo prestigio mayor residía, fundamentalmente, en la escritura y la lectura de libros y, por otro, la consideración del lenguaje oral, el escrito y la lectura en tanto prácticas culturales de carácter transversal, hibridadas, que han salido los espacios canónicos de la “alta cultura” “para ejercerse de manera multiplicada, fragmentada y en convergencia con las plataformas tecnológicas que ofrecen interacción y movilidad permanentes” (Gómez González, 2020, p. 68). Como sugiere Inés Dussel (2015), “atrás han quedado los tiempos en los que se pensaba que la

---

their life and work. A proportion of their lives is actually lived out online where the distinction between online and offline is increasingly blurred.

lectura y la escritura eran acciones individuales restrictivas para las cuales se requieren dones especiales”. Hoy, por el contrario, se sabe que leer y escribir son prácticas sociales que se realizan en contextos múltiples, con soportes y formas plurales, y responden a diferentes motivaciones (como se citó en Gómez González, 2020, p. 135).

Los formatos de lectura actuales son diversos, simultáneos, recortados, hipervinculados y acompañados de modos de escritura que coexisten y se expanden a través de las narrativas transmedia, en las cuales el relato se expande participativamente a través de diferentes medios, plataformas, redes y soportes (Bacher, 2016). Es por ello que las nuevas juventudes leen diferente: ni más ni menos que las generaciones precedentes. La lectura y la escritura son procesos sociales que constituyen ciudadanía, dado que “aprender a leer es aprender a discernir, aprender a formarse criterios para seleccionar, editar aquello que se lee y saber comparar (García Canclini, 2015 citado en Bacher, 2016). Como se trata de hechos intelectuales, culturales y sociales, en los tiempos modernos, leer un texto, ir de un enlace a otro, navegar por diversos contenidos, casi de manera aleatoria implica el desarrollo de habilidades desconocidas en el siglo pasado y novedosas también para el siglo XXI. Similar a lo que sucede en un palimpsesto, lo viejo no se borra, no desaparece sino que se combina y se expresa de manera simultánea.

La multiplicación de las pantallas y dispositivos de lectura “habilitan nuevos modos de lectura y consumo, crean un tipo de lector/consumidor que tiene a mano más opciones para elegir en sus recorridos de lectura” (Albarello, 2019, p. 33). Cuando se comparan los modos de leer del libro impreso con la pantalla de la computadora de escritorio, se habla de “lectura/navegación”:

La lectura en la pantalla asume la forma de una lectura/navegación, ya que no solo se trata de leer textos -según la forma tradicional- sino que adquiere especial relevancia la manipulación de la interfaz a través de dispositivos como el teclado, el mouse, las barras de desplazamiento y el hacer clic. En otras palabras, la navegación es una remediación de la lectura, así como el hipertexto es una remediación del texto (Albarello, 2011, p. 207)

Así como la pantalla de la computadora tiene características propias que habilitan ciertas formas de lectura, lo mismo sucede con las demás pantallas del ecosistema mediático contemporáneo, que generan un consumo diferente y

complementario al mismo tiempo. En palabras de Albarello (2019), se trata de una *lectura transmedia*, es decir, “un tipo de lectura inclusiva, multimodal, diversa, de todo tipos de textos -escritos, visuales, sonoros, lúdicos- y de soportes, que a su vez se mezcla o hibrida con las prácticas de producción o prosumo del lector” (p.166). La profundidad que caracterizaba a las prácticas de lectura prolongada en un mismo dispositivo impreso se convierte ahora en “profundidad extensiva a diversas plataformas y pantallas” (p.166).

### 2.5.1 Prácticas vernáculas

En relación con las prácticas de lectura y escritura juveniles, seguimos el enfoque sociocultural de Cassany (2008) para las prácticas *vernáculas*, que refieren a las habilidades adquiridas fuera del contexto educativo, “por su cuenta”, más allá de la alfabetización formal recibida en la escuela. En palabras de Cassany, desde la perspectiva sociocultural, estas *prácticas vernáculas* son privadas, personales, flexibles, informales, voluntarias y, en la mayoría de los casos, resultan más interesantes y atractivas para los jóvenes que aquellas prácticas educativas estándar, formales, rígidas e impuestas. Se propone el término *práctica* en vez de actividad, habilidad o destreza para enfatizar el carácter social de la lectura y para entender que la lectura se integra en otro tipo de prácticas sociales, como vivir en sociedad, informarse, trabajar o hacer un trámite administrativo.

El autor establece una comparación entre la dimensión *vernácula* y la *académica* en el marco de la alfabetización. La primera, socialmente deslegitimada, se constituye en un conjunto de prácticas autorreguladoras, de elección libre y personal, privadas, aprendidas informalmente, vinculadas con la identidad, la afectividad. Ejemplos: *diario íntimo, diario de viaje, blogs, chats, cartas, fanfic, recetas de cocina*. La segunda, socialmente legitimada y prestigiosa, se circunscribe a un ámbito social, está regulada por las instituciones, es impuesta y aprendida formalmente, se vincula con la informatividad. Ejemplos académicos: *apuntes, comentario de texto, exámenes, instancias, periodismo*. Así, la consideración de lo vernáculo en las prácticas de enseñanza presenta un notable interés por varias razones:

a) Recupera el conocimiento previo de los estudiantes para iniciar aprendizajes más complejos; es decir, es posible explorar las diferencias lingüísticas y cognitivas entre lo *vernáculo* (lo que ya sabe) y lo *académico* (lo que debe aprender), para buscar zonas de desarrollo próximo.

b) Se trata de lo que interesa al alumno, de sus motivaciones para leer y escribir voluntariamente. Resulta interesante explorar qué rasgos adquieren esas prácticas para intentar incorporarlas a las prácticas académicas, para crear condiciones más interesantes para leer y escribir en espacios formales.

c) Se trata de lo que el alumno ha aprendido por su cuenta, sin la figura del docente y sin esfuerzo. Podemos identificar las condiciones que generan este aprendizaje para intentar incorporarlas en las prácticas académicas.

Desde el enfoque sociocultural, la lectura no se concibe simplemente como una actividad cognitiva, de decodificación de signos escritos. Constituye, en cambio, una práctica letrada y el texto es concebido como un artefacto social y político en el que el mensaje se interpreta en un sentido situado. La práctica lectora involucra también textos multimodales e implica asumir roles, construir identidades, ejercer el poder y apropiarse de las prácticas preestablecidas.

En un sentido amplio, esta orientación sociocultural de la lectura supone:

- Comprender mejor la creciente diversidad letrada, dando cuenta de la variedad de artefactos y de situaciones lectoras y escritoras contemporáneas.
- Considerar las particularidades históricas, sociales y culturales de cada comunidad, de modo que sea posible considerar mejor la diversidad lingüística y cultural de las personas letradas e iletradas, entendiendo mejor el uso que hacen de la escritura.
- Atender a las especificidades epistemológicas de cada ámbito de especialización, puesto que considera que el conocimiento se construye con lenguaje en cada contexto de manera particular.
- Incorporar una perspectiva social, democratizadora y crítica, comprometida en la búsqueda de justicia e igualdad, dando poder a los aprendices.

En suma, desde esta orientación, las prácticas de lectura y escritura realizadas en contextos hogareños y extraescolares cobran relevancia y se instituyen como posibles “puentes de diálogo” entre estos dos ámbitos: el institucional (formal) y el espontáneo (informal).

## **2.6 Alfabetismo transmedia (*Transmedia literacy*)**

El entorno actual atravesado por los procesos de convergencia mediática, la consolidación de las redes globales de información, la proliferación de nuevos medios y plataformas de comunicación, la aparición de narrativas transmediáticas y la irrupción de un paradigma de la comunicación *muchos-a-muchos* que rompe el modelo tradicional del *broadcasting* (uno a muchos) y propone un modelo colaborativo y reticular diferente, se encuentra a gran distancia de los procesos educativos (Scolari, 2018b) y se vuelve incompatible con los cuerpos y subjetividades de las juventudes actuales (Sibilia, 2012). A lo largo de varias de sus contribuciones Scolari (2014; 2018) interroga la tensa relación entre la esfera escolar y la tecnológica y la cataloga como una “relación peligrosa”. Señala:

Para la escuela, lo “tecnológico” es potencialmente disruptivo, distrae y debe ser mantenido a distancia de seguridad (como si las aulas no estuvieran llenas de tecnologías, desde el libro hasta el pizarrón y la tiza. Pero, claro, son tecnologías naturalizadas y, por lo tanto, invisibles).

Como sugiere Lewin en Bacher (2016), “el creciente desarrollo de los nuevos medios viene a alterar radicalmente la unilinealidad que imperó desde el surgimiento de la prensa escrita hasta la aparición de la internet 2.0”. Por tanto, la escuela se desorienta ya que “tantos sus componentes como sus modos de funcionamiento ya no sintonizan fácilmente con los jóvenes del siglo XXI” (Sibilia, 2012, p. 11). De esta forma, la interactividad que proponen los medios digitales avanza en la disolución de categorías tradicionales de análisis como, por ejemplo, emisor y receptor, dado que promueve nuevos tipos de subjetividad que se resumen en la figura del *prosumidor* (Lewin, 2014). Resulta innegable que Internet se está convirtiendo en uno de los principales entornos donde los jóvenes aprenden, se informan y se entretienen y, mientras desarrollan competencias y construyen su vida social en redes sociales o plataformas en

línea, las instituciones educativas tardan en adaptarse a ese nuevo ecosistema cultural tecnológico.

A pesar de ello, desde su perspectiva anclada en la ecología de los medios, Scolari aboga por la consideración de una mirada diferente de la realidad mediática de los adolescentes, la cual amplía y complementa los postulados del alfabetismo mediático con otras preguntas de investigación y propuestas de intervención en lo que se denomina *alfabetismo transmedia (Transmedia Literacy)*. Así, se focaliza en lo que los jóvenes están haciendo con los medios y los considera *prosumidores*, es decir, un tipo de destinatario potencialmente capaz de generar y compartir contenidos de diferentes tipos y niveles de complejidad. El *alfabetismo transmedia (Transmedia Literacy)* supone un conjunto de habilidades, prácticas, valores, sensibilidades y estrategias de aprendizaje e intercambio desarrolladas y aplicadas en el contexto de las nuevas culturas colaborativas (Scolari, 2018).

En su estudio, Scolari recoge una caracterización de la educación informal concebida como una forma de conocimiento, “a través de la cual cada persona adquiere y acumula conocimiento, competencias, aptitudes y nociones profundas a partir de su experiencia cotidiana y de su simple participación en un entorno dado” (Coombs y Ahmed, 1974, p. 8 como se citó en Scolari, 2018). Así, la educación informal supone:

- Una rutina diaria
- Experimentación de una impresión interna o externa
- Conocimiento que no es conscientemente adquirido
- Desorden y casualidad
- Inducción basada en el acto reflejo
- Conocimiento muy vinculado a aquello que se aprende de los demás.

El autor conceptualiza diversos modos de alfabetizaciones: la *tradicional (media literacy)*, desarrollada desde la década de 1960, vinculada con el proceso de interpretación de los textos escritos como fuente hegemónica, se basaban en la idea de que los medios (especialmente la televisión), tenían un efecto negativo

en los niños y, por lo tanto, era necesario que en las escuelas se los “inmunizara” para que pudieran “resistir” a la influencia negativa de las pantallas, la *mediática*, orientada al despliegue de competencias destinadas a la evaluación crítica del rol de los medios de comunicación de carácter masivo y la *transmedia*, enfocada en la superación de la anterior en favor de concebir al estudiante como *prosumidor*. Este tipo de alfabetización promueve una mirada de las prácticas realizadas por los jóvenes por fuera de las paredes de la escuela tradicional, en consonancia con la dimensión *vernácula* propuesta por Cassany. Por supuesto que esta propuesta no niega la necesidad de educar a los jóvenes para desarrollar las competencias vinculadas con los medios, sino que amplía ese marco para incluir investigaciones sobre las actividades mediáticas que realizan los jóvenes fuera de las instituciones educativas, y propone recuperar esos conocimientos y competencias dentro de las aulas.

### 2.6.1 Competencias transmedia

De acuerdo con su enfoque y proyecto de investigación *Transmedia Literacy* las dos principales preguntas que se formularon fueron: ¿Qué están haciendo los adolescentes con los medios? ¿Cómo aprendieron a hacer esas cosas? Para responder a estas dos preguntas se diseñó una estrategia metodológica que involucró a más de 50 investigadores de 10 instituciones en 8 países. A grandes rasgos, este proyecto arrojó los siguientes hallazgos: los adolescentes están haciendo muchas cosas con los medios, desde jugar a videojuegos con amigos hasta escribir *fan fiction*, compartir fotos en *Instagram*, ver y subir vídeos a *YouTube*, o participar en eventos del “mundo real” dedicados a sus personajes e historias favoritos. Estas habilidades han sido definidas como *competencias transmedia* entendidas como una serie de habilidades relacionadas con la producción, el intercambio y el consumo de medios interactivos digitales.

De manera organizada, se presentó una completa taxonomía de 134 *competencias transmedia* identificadas durante la investigación (44 de primer nivel, o sea competencias principales, y 190 competencias específicas de segundo nivel) y se reorganizaron en 9 dimensiones: **producción, prevención**

**de riesgos, performance, gestión social, individual y de contenidos, medios y tecnología, ideología y ética, narrativa y estética.**

En relación con la dimensión de *producción* se destacan algunas actividades vinculadas con la creación y la modificación de: producciones escritas y de audio, dibujos y diseños, producciones fotográficas, producciones audiovisuales, videojuegos, cosplays y disfraces; otras con el empleo de: software y aplicaciones de escritura, grabaciones de audio y herramientas de edición, herramientas para dibujar y diseñar, herramientas fotográficas y de edición, herramientas para filmar y editar, código y herramientas TIC, herramientas para la creación y la modificación de videojuegos, codificar software y construir hardware, modificar software y hardware.

En relación con la dimensión *prevención de riesgos*: reconocer y describir, evaluar y reflexionar, aplicar y otras en relación con la *performance*: jugar a videojuegos (habilidades individuales con el juego), romper las normas, actuar. Asimismo, otro grupo de competencias guarda relación con la *gestión: social, individual y de contenidos*, tales como participar en las redes sociales, colaborar, coordinar y liderar, enseñar, autogestionar, gestionar la identidad propia, los sentimientos y las emociones propias, buscar, seleccionar y descargar, gestionar archivos de contenido y promover su difusión.

En relación con *medios y tecnología*: reconocer y describir, comparar, evaluar y reflexionar, aplicar.

Vinculado con *ideología y ética y narrativa y estética*: reconocer y describir, evaluar, reflexionar y aplicar.

Las *competencias transmedia* conforman una topografía diversa e irregular<sup>13</sup> y cubren un amplio espectro de medios con el que los/as adolescentes interactúan y, al mismo tiempo, una amplia lista de habilidades, desde las más tecnológicas hasta las más narrativas o estéticas.

### 2.6.2 Estrategias de aprendizaje informal

Asimismo, la investigación identificó seis estrategias de aprendizaje informal, entendidas como una secuencia individual o colectiva de acciones con

---

<sup>13</sup> Algunas de las competencias detectadas son muy marginales y tan sólo las han desarrollado un puñado de adolescentes (por ejemplo, las competencias relacionadas con ideología y valores), mientras que otras son mucho más frecuentes (por ejemplo, las competencias de producción de contenidos).

el objetivo de adquirir y acumular conocimientos, habilidades, actitudes y puntos de vista a partir de experiencias cotidianas e interacciones en diferentes entornos. Se señalan bajo seis “modalidades”:

1. **Aprender haciendo:** es la estrategia mediante la cual el joven pone en práctica un conjunto de actividades relacionadas con la competencia que desea adquirir. Tales actividades normalmente incluyen los procesos de ensayo-error que ayudan gradualmente al aprendiz a perfeccionar dicha competencia.
2. **Aprendizaje mediante la resolución de problemas:** es la estrategia mediante la cual el joven se enfrenta con un problema o cuestionamiento que le motiva para adquirir la competencia más adecuada con vistas a su resolución.
3. **Aprendizaje por imitación o simulación:** el aprendiz reproduce acciones, secuencias y decisiones realizadas por alguien muy experimentado.
4. **Aprendizaje mediante el juego:** es la estrategia mediante la cual el joven adquiere ciertas competencias a través de la inmersión en entornos de videojuego.
5. **Aprendizaje mediante examinación:** es la estrategia con que el joven adquiere o perfecciona una competencia bien sea poniendo a prueba su propio trabajo (o el de otro), o bien sometiendo su trabajo al examen de terceros.
6. **Aprendizaje a través de una enseñanza:** es la estrategia mediante la cual el joven adquiere una competencia al transmitir una enseñanza a terceros.

Estas experiencias de aprendizaje informal a menudo son invisibles o directamente rechazadas por investigadores y docentes adultos. El objetivo de este proyecto de investigación fue superar estos prejuicios y considerar prácticas muy difundidas (como jugar a videojuegos, escribir fan *fiction*, hacer *cosplay* o compartir memes) como una parte importante de la vida cultural de los/as jóvenes.

### Capítulo 3. Metodología

Como adelantamos en el apartado del Capítulo 1, el diseño metodológico de este trabajo se enmarca dentro de la perspectiva etnográfica del estudio de caso (Stake, 1999; Simons, 2009) concebido como *caso único intrínseco*. Asimismo, sigue los lineamientos cualitativos de la etnografía del habla (Hymes, 1964; Gumperz, 1982, 2001; Duranti, 2000), Valles (1999) para el diseño de las entrevistas en profundidad (*focalizadas*), Ardèvol, Bertrán, Callén y Pérez (2003) e Hine (2004) para el enfoque desde las ideas centrales de la etnografía virtual y Ardèvol y Pink (2018) para el método de la *netgrafía*.

La etnografía del habla (Hymes, 1964; Gumperz, 1982, 2001; Sherzer, 1997; Duranti, 2000) constituye una aproximación interdisciplinaria al estudio del uso de la lengua en el desarrollo de la vida social de una comunidad lingüística específica (Duranti, 2000). Se centra en el estudio de los eventos de habla, que pueden ser naturales, es decir, eventos que ocurren sin el investigador como testigo, o reales, en los que el investigador observa, registra, graba y en los cuales basa su estudio etnográfico. La etnografía atiende a la relatividad cultural y se ocupa de los hechos sociales, con el objeto de percibir y analizar los fenómenos cotidianos de las comunidades, que de otra manera podrían perderse bajo el objetivo de una lente que sólo captura aquello que el investigador está predispuesto a captar (Hymes, 1964). En otras palabras, todos los elementos de la cultura son importantes. Desde la perspectiva de Sherzer (1997), no constituye solo una disciplina, sino también una metodología, una manera de abordar la relación entre la lengua, la cultura y la sociedad. Las múltiples relaciones entre estos aspectos, incluido el pensamiento, no están aisladas, sino que se activan simultáneamente con el uso de la lengua. La lengua instaaura una serie de formas de organizar el mundo alrededor de una sociedad o grupo determinado y en ello se fundamenta la relación con la cultura, por cuanto esta corresponde a una forma simbólica de organización de lo que existe en torno al ser humano.

En particular, este trabajo ofrece el enfoque de *caso único*, dado que su énfasis se concentra en estudiar lo particular y singular que posee la *Escuela de Rap* como entorno virtual de enseñanza, aprendizaje y entrenamiento informal en la práctica del *freestyle* para jóvenes participantes. En tal sentido, el propósito metodológico del trabajo radica en ofrecer una exposición profusa de un

escenario singular para informar respecto de sus prácticas, establecer el valor del caso y contribuir a los conocimientos sobre la enseñanza y el aprendizaje de rap mediados por entornos digitales. Seguimos la contribución de Stake (1999) para la consideración del caso como un tipo de aproximación al estudio de los fenómenos sociales para su observación en profundidad, de manera holística. En esa misma línea, integramos la propuesta de Simons (2009) de concebir esta perspectiva como un *enfoque* para indicar que el estudio de caso tiene una intención de investigación y un propósito metodológico de mayor amplitud, que afecta a los métodos<sup>14</sup> seleccionados para la recogida de datos. Es decir, sin renunciar a la necesidad de que el proceso sea singular y único, se atiende a los procesos (educativos y éticos) por los que se obtiene el acceso y se realiza, analiza e interpreta el caso. En palabras de Simons, el estudio de caso es:

una investigación exhaustiva y desde múltiples perspectivas de la complejidad y unicidad de un determinado proyecto, política, institución, programa o sistema en un contexto “real”. Se basa en la investigación, integra diferentes métodos y se guía por las pruebas. La finalidad primordial es generar una comprensión exhaustiva de un tema determinado, un programa, una política, una institución o un sistema, para generar conocimientos y/o informar el desarrollo de políticas, la práctica profesional y la acción civil o de la comunidad (2009, p. 42).

Por su parte, el enfoque de la etnografía virtual (Hine, 2004) abrevia en la forma básica de la etnografía tradicional, es decir, supone que un investigador se sumerja en el mundo que estudia por un tiempo determinado y tome en cuenta las relaciones, actividades y significaciones que se establecen entre quienes participan en los procesos sociales de ese mundo, con el propósito de explicitar ciertas formas de construir sentido de las personas. De esta forma, el etnógrafo debe acercarse suficientemente a la cultura que estudia para entender cómo funciona, sin dejar de mantener la distancia necesaria para dar cuenta de ella y, de esta forma, habita en una suerte de mundo intermedio, siendo simultáneamente un extraño y un nativo. La etnografía, por tanto, es una metodología ideal para observar las formas en que se experimenta el uso de una tecnología en distintos escenarios: en el hogar, en los espacios de trabajo, en

---

<sup>14</sup> La autora reserva el concepto de *método* para referir a las técnicas de recolección de datos y *estrategia* para los procesos mediante los cuales tiene lugar la observación (Simons, 2009).

los medios de comunicación masiva, en las revistas y publicaciones académicas. Y, además, resulta adecuada para la investigación de las prácticas digitales ya que es una estrategia de investigación que se centra en revelar objetos que normalmente no se tematizan y aspectos sensoriales, elementos emocionales y habituales de la vida cotidiana que las personas no suelen mostrar a los demás (Ardèvol y Pink, 2018).

Ahora bien, como advierte Christine Hine, trasladar la etnografía a este contexto de trabajo en línea conlleva el esfuerzo de reexaminar diversas implicaciones operativas. En un contexto *offline* se supone que el etnógrafo se trasladará a vivir y trabajar, por un determinado período de tiempo, al campo de investigación. Se espera que observe, pregunte, entreviste a personas, tome fotografías, adquiera nuevas habilidades y haga lo necesario para vivir la vida desde la perspectiva de los participantes del estudio. Ahora bien, derivar estas expectativas a un entorno virtual plantea algunos problemas interesantes en torno a la “vida *online*”: ¿hay que permanecer en conexión 24 horas diarias o durante intervalos periódicos? ¿pueden analizarse archivos de grupos sin participar y denominar esto “etnografía”? ¿cuándo detenerse? ¿hasta dónde debe llegar la investigación?, entre otros interrogantes.

La perspectiva de la etnografía virtual (Ardèvol, Bertrán, Callén y Pérez, 2003; Hine, 2004) permite un estudio detallado de las relaciones en línea, lo que implica considerar que Internet no es solo un medio de comunicación sino también “un artefacto cotidiano en la vida de las personas y un lugar de encuentro que permite la conformación de comunidades, de grupos más o menos estables, y, en definitiva, la formación de un nuevo tipo de sociabilidad” (Ardèvol, Bertrán, Callén y Pérez, 2003, p. 2). Internet, desde esta mirada, es concebido como un artefacto cultural, es decir, como un producto de la cultura, una tecnología que ha sido generada por personas concretas, con objetivos y prioridades contextualmente situados y definidos y también conformada por los modos en que ha sido comercializada, enseñada y utilizada. Como señala Hine, hablar de Internet como artefacto cultural “implica asumir que nuestra realidad actual pudo haber sido otra, pues las definiciones tanto de lo que es como de lo que hace, son resultado de comprensiones culturales que pudieron ser diferentes” (2004, p.19).

A modo de síntesis, Hine distingue diez principios de la etnografía virtual, que detallamos a continuación:

- 1) La etnografía virtual problematiza el *uso* de Internet, es decir, sugiere que en lugar de ser intrínsecamente sensible, el universo *World Wide Web* adquiere sensibilidad a través de los usos, interpretados y reinterpretados, que se hacen de la web.
- 2) El ciberespacio no necesariamente tiene que ser visto como un lugar apartado de cualquier conexión con la "vida real" o de la interacción cara a cara. Los medios interactivos como Internet deben concebirse como cultura y como artefactos culturales.
- 3) El crecimiento de las interacciones mediadas invita a reconsiderar la idea de una etnografía ligada a algún lugar en concreto o, inclusive, a múltiples espacios a la vez. Estudiar la conformación y reconfiguración del espacio representa una gran oportunidad para la perspectiva etnográfica, dado que más que multi-situada, la interacción mediada es fluida, dinámica y móvil.
- 4) Replantear el concepto de *campo de estudio*. Si la cultura y la comunidad no son productos directos de un lugar físico, entonces la etnografía tampoco tiene por qué serlo. El objeto de investigación etnográfica puede reformularse para centrarse en los flujos y las conexiones, en vez de en las localidades y los límites como principales organizadores.
- 5) Los límites no son asunciones *a priori*, sino que se exploran en el curso de la etnografía. El reto de la etnografía virtual consiste en examinar cómo se configuran los límites y las conexiones, especialmente, entre lo "virtual" y lo "real". Este problema arrastra consigo la cuestión de saber cuándo detenerse, o hasta dónde llegar.
- 6) Junto con la dislocación espacial viene la temporal. La implicación personal con contextos mediados se entremezcla con interacciones en otras esferas y otros medios. La etnografía virtual es un intersticio en el sentido de que convive entre varias actividades (tanto del investigador como de los participantes del estudio). Y la inmersión en ese contexto se logra apenas intermitentemente.
- 7) La etnografía virtual es irremediablemente parcial. Una descripción holística de cualquier informante, locación o cultura es algo imposible de lograr.

Nuestras descripciones pueden basarse en ideas de relevancia estratégica para el análisis y no en representaciones fieles a realidades dadas por objetivas.

8) La etnografía virtual implica una intensa inmersión personal en la interacción mediada. Este tipo de implicación adhiere una nueva dimensión a la exploración del uso de la media en su contexto. El compromiso del etnógrafo con el medio constituye una valiosa fuente de reflexión. La etnografía virtual puede extraer información útil del investigador en tanto informante, desde una dimensión reflexiva. La conformación de interacciones con informantes a través de la tecnología es parte del trabajo etnográfico, como lo son las interacciones entre el etnógrafo y la tecnología.

9) Las nuevas tecnologías de la interacción permiten que los informantes y el etnógrafo aparezcan dentro de la etnografía y que, a la vez, estén ausentes. La tecnología facilita que estas relaciones puedan desplazarse o sostenerse a través de diferentes divisiones espaciales y temporales. Todas las formas de interacción son etnográficamente válidas, no sólo las que implican una relación cara a cara. La conformación de un objeto etnográfico, en tanto esté posibilitada por tecnologías accesibles, es la etnografía *en* lo virtual, *de* lo virtual, y *a través* de lo virtual.

10) Esta etnografía no sólo es virtual en el sentido de carecer de cuerpo físico. La idea de virtualidad también lleva la connotación de "casi" pero no del todo, muy adecuada para propósitos prácticos, aunque no sea estrictamente la realidad. La etnografía virtual se adapta a propósito, práctico y real, de explorar las relaciones en las interacciones mediadas, aunque no sean "cosas reales" en términos puristas. Es una etnografía adaptable según las condiciones en que se encuentre, por lo que no hay una estructura de reglas que seguir para llevar a cabo una etnografía perfecta: ni siquiera definir los componentes fundamentales de la aproximación etnográfica sirve de mucha ayuda.

A su vez, desde una perspectiva antropológica, la investigación etnográfica es producto de la continua revisión, memoración y selección: recopilación de notas de campo, recogidas en cuadernos o diarios, documentos textuales y objetos atesorados a lo largo de su estancia en el campo, entrevistas grabadas o transcritas, fotografías y, sobre todo en los últimos años, vídeos o películas (Gómez-Ullate, 2000). Dichos materiales cobran sentido a la luz de la

experiencia como sujetos reflexivos y en constante diálogo con otras fuentes académicas.

Seguidamente, detallaremos la secuencia de fases complementarias del trabajo de campo etnográfico (virtual), articulado sobre la base de un ejercicio de triangulación metodológica entre diversas técnicas: encuestas, observaciones (*netgrafía*), notas de campo, entrevistas focalizadas y la memoria de la propia experiencia etnográfica, de modo que los datos que surgieron de las encuestas fueron constatados con la información recabada en las observaciones realizadas a las clases y a la mensajería instantánea y las entrevistas en profundidad.

Para el análisis, se construyó una matriz en la que se incluyó una parte cuantitativa (con datos respecto del uso de los dispositivos, medios y experiencia en EDR) y otra parte cualitativa en la que se registraron las expresiones y las valoraciones de los/as participantes en el contexto de las entrevistas.

### **3.1 Fases del trabajo de campo**

1. El caso seleccionado fue el proyecto *Escuela de rap* que, hasta donde llega nuestro conocimiento, constituye un caso único de enseñanza y práctica de rap mediado por nuevas tecnologías. Consideramos que, para los alcances de este trabajo final, representa un ejemplo exploratorio y fecundo para observar las prácticas letradas desarrolladas allí, entre otros objetivos específicos. Como aproximación metodológica, este fue el punto de partida para delimitar los alcances del entorno virtual a observar. De esta forma, se procedió a la toma de contacto con sus creadores, a fin de dar a conocer los objetivos de la investigación y obtener su consentimiento para iniciar las observaciones en línea.

2. Una vez obtenido el usuario de ingreso a la plataforma *Discord* y los contactos de los/as participantes en la *Escuela* se procedió a hacer circular una encuesta, con el objetivo de conocer datos respecto de su contexto socio-cultural, sus percepciones y rutinas comunicativas.

3. En simultáneo, se llevaron a cabo las observaciones (no) participantes, a través de la plataforma, para explorar de manera inmersiva las prácticas letradas de los/as raperos/as y conocer la dinámica de la *Escuela* a través del método de la *netgrafía*. Se acordaron días y grupos de monitoreo. Asimismo, se realizó un

seguimiento de sus prácticas comunicativas en grupos de *WhatsApp* constituidos por la *Escuela*.

4. En integración a las observaciones de las clases, se realizaron notas de campo a fin de registrar vivencias y experiencias al hilo del dictado de las clases.

5. Con posterioridad, se realizaron entrevistas en profundidad (*focalizadas*) con los/as raperos/as más activos/as, con el fin de establecer un contrapunto con los datos obtenidos cuantitativamente en la primera etapa.

6. La última fase del proceso de recopilación de datos fue la observación complementaria del sitio web de la *Escuela* y de sus espacios alternativos de comunicación: redes sociales (*Instagram*), plataformas de audio (*Spotify*) y de video (*YouTube*).

### 3.1.1 Caso único: EDR

Como señalan Neiman y Quaranta (2009), en el marco de los estudios empíricos contemporáneos encontramos la perspectiva etnográfica de los estudios de caso, caracterizados por: enfoques epistemológicos constructivistas y una mirada reflexiva de la ciencia, desarrollos teóricos en términos narrativos, predominio de categorías nativas, crítica de la realidad social, entre otras condiciones. Desde esta aproximación metodológica, el estudio de caso consiste en el abordaje de lo particular priorizando el caso único, donde la efectividad de la particularización reemplaza la validez de la generalización (Stake, 1999). Entonces, la elección del caso es resultado del recorte temático, y el estudio de caso es definido por su interés, mientras que el diseño metodológico del estudio o investigación es secundario. Así, el acento se establece en la profundización y el conocimiento global del caso y no en la generalización de los resultados por encima de este. Como sostiene Stake (1999), el estudio de caso no es la elección de un método sino más bien la elección de un objeto a ser estudiado. En tanto enfoque de investigación, un estudio de caso es definido por el interés en casos individuales antes que por los métodos de investigación utilizados.

Los estudios de *caso único* otorgan prioridad al conocimiento profundo del caso y sus particularidades por sobre la generalización de los resultados. Es posible distinguir entre estudios de caso *instrumentales*, *intrínsecos* y *colectivos*.

Los primeros suponen un interés en un problema conceptual o empírico más amplio que el caso puede iluminar. Es decir, focalizan su eje en el problema de investigación y se elige un caso para abordarlo (podría haber elegido cualquier otro caso). Podría decirse que el caso es un instrumento, una “excusa” para desarrollar la investigación.

Los segundos, por su parte, pueden constituirse a partir del interés en el caso en sí mismo. Esto es, se selecciona y se elige un estudio de caso porque se considera que hay un fenómeno particular, distinto de otro, que despierta interés para su abordaje en profundidad.

El caso viene dado. No nos interesa porque con su estudio aprendamos sobre otros casos o sobre algún problema general, sino porque necesitamos aprender sobre ese caso particular. Tenemos un interés intrínseco en el caso, y podemos llamar a nuestro trabajo estudio intrínseco de casos” (Stake, 1999, p. 16).

Finalmente, el estudio de casos colectivo implica la integración de dos casos o más para su posible comparación.

A los fines de este trabajo, primeramente, se tomó la decisión metodológica de seleccionar un proyecto emergente e innovador que oficiara de *caso único* (Stake, 1999) y distintivo para su exploración y estudio en profundidad. Como señala Simons (2009), un caso inusual puede contribuir a ilustrar cuestiones que en los casos típicos se pasan por alto. Como hemos aludido anteriormente, EDR se trata de un espacio digital creado por un grupo de docentes en Letras y aficionados a la cultura hip-hop de Mar del Plata y Necochea en el que imparten sus clases a través de la plataforma *Discord*, fundamentalmente mediante el uso del chat de voz. Se consideró que el entorno era fecundo y potente para explorar situaciones de oralidad (casi la totalidad de las clases son orales), de escritura (mediante el chat escrito y las explicaciones que se comparten por escrito) y, por tanto, de *lectura transmedia* (Albarelo, 2019). De esta forma, EDR despertó nuestra curiosidad y se constituyó como nuestro caso *intrínseco* de estudio para la enseñanza no convencional del rap mediado por las nuevas tecnologías y pantallas. Como señala Stake (1999), el caso es definido como un sistema delimitado en tiempo y espacio de actores, relaciones e instituciones sociales en el que se busca dar cuenta de su particularidad en el marco de su complejidad. Una vez elegido el caso se deben

seleccionar, por ejemplo, escenarios y/o participantes para su observación o entrevistas.

En relación con el *caso único*, Stake admite que “el caso es uno entre muchos. En cualquier estudio dado, nos concentramos en ese uno. Podemos pasar un día o un año analizando el caso, pero mientras estamos concentrados en él estamos realizando estudios de casos” (2009, p. 15). Por lo tanto, el cometido real del estudio de casos es la particularización, no la generalización. Se toma un caso particular y se llega a conocerlo bien, y no principalmente para ver en qué se diferencia de los otros, sino para ver qué es, qué hace en su unicidad, su especificidad, lo que implica el conocimiento de los otros casos de los que el caso en cuestión se diferencia pero la finalidad primera es la comprensión de este último.

### 3.1.2 Encuesta

Como parte del diseño metodológico de la investigación, se elaboró una encuesta, uno de los métodos más extendidos de investigación social, fundamentalmente debido a su flexibilidad. Se utilizó la herramienta *Google Forms* (autoadministrada) con el fin de recabar información respecto de variables de carácter sociodemográfico, por un lado, y del ecosistema sociocultural de pantallas de los/as alumnos/as, por otro. Este primer acercamiento a los datos de interés supuso un insumo de valor cuantitativo a considerar para el posterior diseño de las entrevistas (*focalizadas*) en profundidad, de carácter cualitativo. La población consultada que accedió a las encuestas se compone de 10 participantes activos/as al momento de ingreso al campo de observación<sup>15</sup>. El cuestionario (*ver Anexo*) tiene preguntas de tipo cerrado, que fueron previamente fijadas (en su mayoría de opciones múltiples) y diseñadas para arrojar respuestas de opciones excluyentes y otras de carácter abierto. Las preguntas cerradas son elegidas en este tipo de investigaciones dada la mayor uniformidad de respuestas y la sencillez de estandarización y cuantificación (Ardèvol y Pink, 2018), aunque su mayor limitación radica en la posible omisión de algunas

---

<sup>15</sup> El número de informantes se amplía en las entrevistas en profundidad, realizadas con posterioridad.

opciones de respuestas (en la medida en que quienes contestan podrían opinar de una forma diferente a las alternativas presentadas).

En cuanto a las preguntas, el cuestionario anónimo comienza con datos personales, a modo de “perfil”, indagando en: edad, género autopercebido, nacionalidad, provincia de residencia y tiempo de antigüedad en la *Escuela*. En la segunda parte (subdividida en “nuevas tecnologías”, por un lado, y “formación y entrenamiento”, por otro) continúa con preguntas sobre la frecuencia de uso de dispositivos, plataformas, redes sociales o *software* para la observación de raperos referentes, la práctica personal del *freestyle* y su posible difusión. Además, se indagó en las habilidades abordadas en la *Escuela*, descripción y valoración de las clases prácticas y teóricas, ponderación de ventajas y desventajas de la plataforma *Discord* para entrenar y se sugirió una frase comparativo de cierre para completar: *Pertenecer a EDR es como...*

Respecto de la administración de la encuesta, fueron difundidas gracias a la motivación del “portero” (este rol se amplía más adelante). La recolección de datos se realizó automáticamente, facilitando la presentación de resultados en gráficos de barras y de tortas, los cuales fueron acompañados por un texto explicativo para cada caso (ver *Anexo*). Luego, se hizo el análisis y la presentación de los resultados, que siguieron un orden lógico y coherente de acuerdo con los tópicos abordados en la encuesta. Posteriormente, se procedió a diseñar el guión para las entrevistas en profundidad, a fin de amplificar algunas respuestas y favorecer a la triangulación metodológica propuesta.

### 3.1.3 Observación (no) participante

Seguimos las contribuciones de Hine (2004) en el campo de la etnografía virtual para el ingreso, permanencia, recogida y documentación de datos a través del acceso a la plataforma *Discord*, mediante la cual la *Escuela de rap* lleva adelante su desempeño de entrenamiento. Asimismo, llevamos adelante un modo de observación y participación en línea denominado *netgrafía* (Ardèvol y Pink, 2018), diseñado para producir conocimiento sobre los contextos virtuales y para profundizar en la comprensión de los datos recopilados bajo diferentes técnicas a través de la empatía. De esta forma, se siguieron las trayectorias y publicaciones de los/as participantes de EDR, a fin de poder interpretar mejor y

ampliar de manera reflexiva lo recabado durante las entrevistas. Al hacer la *netgrafía*, se aprende respecto de los procedimientos prácticos y tecnológicos para acceder a los sitios de observación y se logra empatizar con sus descripciones y demostraciones de sus experiencias y su propia producción de contenido en línea:

Estas exploraciones ayudan a los investigadores a comprender empáticamente las prácticas y las estrategias de aprendizaje que han observado durante el trabajo de campo (...) Conectar estas observaciones y experiencias a las narrativas y prácticas reales de los adolescentes es crucial para entender las actividades de los adolescentes desde sus perspectivas (Ardévol y Pink, 2018, p. 121-122).

A los fines de nuestra investigación, se procedió a una primera etapa de observaciones a través de la plataforma en diversos espacios de formación práctica y teórica de la *Escuela de Rap*. El ingreso a la plataforma *Discord* fue facilitado por uno de los administradores. Mediante la generación de un usuario y el acceso pago, fue posible ingresar y unirse a los canales de voz en los momentos de clases, como un participante- oyente más. El tramo de observaciones, *netgrafía* y registro comprendió el período agosto de 2020 hasta marzo 2021. A través de este procedimiento se pudo acceder al entorno virtual de las clases prácticas en sus distintos niveles y a las clases teóricas, impartidas para el alumnado en general, a través de una sesión semanal de tipo sincrónica. Como señala Hine (2004), la aplicación de diferentes maneras de observar y comunicarse con los participantes ofrece una suerte de triangulación a través de la cual las observaciones pueden ser comprobadas de modo cruzado. En ese sentido, desde esta aproximación etnográfica, las interacciones de doble vía permiten al investigador hacer preguntas a los informantes y explorar sus ideas en desarrollo, por lo que “la visión holística pasaría por una comunicación interactiva, multicanal, tomando en cuenta relaciones prolongadas en el tiempo” (p. 34).

A continuación, detallamos los pasos ejecutados para llevar adelante las observaciones y el proceso de *netgrafía*:

### 3.1.3.1 Ingreso al campo

Lo que puede aparecer como una mera formalidad, se constituye, en realidad, en uno de los primeros desafíos a encarar (Ameigeiras, 2009, p. 125): se trata de la “entrada” en el “campo” de investigación. En este sentido, como plantea Hine, una de las primeras limitaciones en el trabajo etnográfico en línea lo constituye el uso medular de Internet como medio interactivo de las interacciones sociales, como cultura y como artefacto cultural que supone la reconsideración de la noción de *campo de estudio* y de *objeto*<sup>16</sup>, al centrarse en los flujos y las conexiones en lugar de los límites y las localizaciones territoriales. De ahí que uno de los mayores retos sea la delimitación de la locación empírica de la investigación: cómo delimitar el campo de estudio, cómo configurar los límites entre lo “virtual” y lo “real”. Dado que decidimos seleccionar el caso único intrínseco de EDR, acotamos nuestro “universo de estudio” a los “límites” de la *Escuela*, esto es, a su funcionamiento mediado por la plataforma *Discord*<sup>17</sup>. Entendemos que “el objeto de estudio se concibe así como una construcción teórica, fruto de la observación participante (...) a partir de la interacción con los informantes” (Ardèvol, Bertrán, Callén y Pérez, 2003, p. 3).

En algunos casos, el acceso es realizado sin necesidad de pasos o actividades adicionales; en otros, requiere de la obtención de algún permiso especial. Esta etapa presenta la primera situación de interacción con los otros sujetos en una dimensión espaciotemporal determinada, en un lugar y un momento en particular. Como señala Ameigeiras (2009), es importante tener en cuenta que la “entrada” se relaciona con la generación de un vínculo, vinculado con la ocupación de un “lugar”, es decir, un “rol” que debe asumirse en distintas instancias y situaciones pero que implica el despliegue de relaciones sociales y nuevas modalidades de vinculación desde su singular “posicionamiento” en el campo, que más que un simple “estar ahí” implica una forma de posicionarse frente al mundo sociocultural. En este sentido, como proponen Ardèvol, Bertrán, Callén y Pérez (2003) la continuidad del trabajo de campo, su desarrollo y resultados dependen en buena medida de las relaciones construidas durante el

---

<sup>16</sup> En este sentido, Hine (2004) señala la dislocación temporal que supone abordar el objeto de estudio desde esta perspectiva, puesto que se trata de un abordaje parcial, no holístico, dinámico y móvil.

<sup>17</sup> Con el correr de la investigación, logramos tener acceso también a los grupos de *WhatsApp* administrados por la *Escuela*.

proceso de la investigación, es por ello que la construcción de la identidad en línea no representa un aspecto menor.

El primer paso para este ingreso (en especial, en el género chat) lo constituye la elección de un *nick*, nuestro “rostro visual”, la referencia que tienen las demás personas para referirse a uno mismo (Ardèvol, Bertrán, Callén y Pérez, 2003: 6). En nuestro caso, para el ingreso a la plataforma *Discord* se usó el *nick* “Agus Arias” y de esto se extraen algunas apreciaciones. Por un lado, la presentación con el nombre de pila (apocopado) + apellido denotaba cierta distancia y ajenidad ante una comunidad que construye su identidad sobre la base de un a.k.a (*as known also*)<sup>18</sup>. Por otro lado, la forma apocopada del nombre (“Agus”), sumado a la ausencia de la *webcam*, invisibilizaba el género (podría tratarse tanto de “Agustín” como de “Agustina”), con lo cual, hasta que no se deshabilitaba el micrófono para la presentación efectiva y el saludo los/as alumnos/as no sabían quién estaba detrás de ese usuario novedoso. Esta situación, a su vez, conlleva un doble riesgo: ser considerada como una “intrusa” (una “fisgona”, en palabras de Hine) o, ante la falta de participación activa y una “identidad” poco clara, no ser tomada en cuenta como miembro de la comunidad y, por tanto, adolecer de significado para el grupo (Hine, 2004). Ante estos posibles inconvenientes, se optó por una participación limitada a la sesión de palabra del coordinador, que demostrara atención, interés y respeto por las intervenciones del grupo en observación. Gracias a esta conducta, se fue construyendo un rol activo de observación que no pasó desapercibido, de hecho, en una oportunidad, uno de los raperos admitió “no decir malas palabras ante una dama” (aludiendo a mi presencia), a lo que respondí que “las *damas* también puteamos”. Esto evidencia que esta presencia “condicionaba” lingüísticamente a los/as participantes, por lo que se trató de minimizar las presiones que la observación pudiera ocasionar, a fin de propiciar la espontaneidad cotidiana de las clases. El *nick*, entonces, en interacciones digitales escritas representa nuestra identidad y da cuenta de una serie de representaciones en torno a nuestra presencia como “externos”. En el marco de la interacción, con el

---

<sup>18</sup> Es un acrónimo de la expresión inglesa “*Also known as...*” (*también conocido como*). En español podríamos decir que son los alias o los seudónimos (Reyes, 2010, p. 348) elegidos por los raperos para sus performances.

transcurso de las semanas, se fue perfilando el rol y posicionamiento de la observadora.

Para nuestra investigación, el ingreso estuvo vinculado con la existencia del denominado “portero” (uno de los docentes), que se constituyó en la primera referencia, que facilitó los primeros contactos y pasó a ser el referente inmediato. A los fines de la “negociación” y generación del vínculo con los/as participantes, se procedió a la identificación de la presencia del investigador ante los/as alumnos/as y la explicitación general de mis objetivos. Esta situación contribuyó a despejar “dudas” sobre la presencia de quien observa, sin necesidad de que dicha identificación implique una detallada exposición sobre el trabajo o sobre los objetivos específicos de la investigación en curso.

### 3.1.3.2 Desplazamiento en el campo

Una vez resuelto el ingreso al campo, tuvo lugar su desplazamiento, una situación que demanda una actitud de sensibilidad ante los distintos “escenarios”, de agudización de la mirada, sin pretender buscar o relevar alguna situación o acontecimiento en particular. En esta primera instancia es prioritaria la “ubicación” en el lugar como así también los primeros contactos con los/as actores y actrices involucrados/as. Como sugiere Hine (2004), Internet permite al investigador sentarse en una oficina, o en su mismo despacho, y explorar espacios sociales. En esta fase, visitar sitios en la red tiene como primer propósito vivir la experiencia del usuario, y no desplazarse, tal como sugiere Burnett cuando indica que "se viaja mirando, leyendo, creando imágenes e imaginando" (Hine, 2004, p. 60).

En nuestro trabajo, ese desplazamiento estuvo dado por una primera fase de familiarización (Ardèvol, Bertrán, Callén y Pérez, 2003, p. 4) con la interfaz de *Discord*, a fin de observar la organización de “aulas”, canales de voz y texto escrito, etc. El objetivo fue sentir “comodidad” para no resultar una “extraña” en las observaciones de las clases. En este sentido, el “portero” realizó una sesión “tutorial” para explicar los usos de la plataforma y presentar los alcances de su uso. Asimismo, se realizaron algunas “advertencias”, propias e internas de la comunidad de participantes: no ingresar en las “aulas privadas” (destinadas a alumnos de nivel profesional) o en momentos fuera de clase y, en caso de

coincidir con usuarios nuevos, realizar una presentación breve, para no incidir ni condicionar su práctica. Es por ello que, como propone Hine (2004), procuramos guardar cierta “sensibilidad etnográfica” a la hora de advertir potenciales problemas éticos. Como se sabe, los entornos virtuales son heterogéneos por lo que no existe un remedio mágico para los problemas éticos: “ningún código ético por sí solo puede hacer justicia a su complejidad” (p. 37).

Esta etapa fue completamente necesaria para conocer el entorno digital base del trabajo. En esta primera fase de familiarización, la relación entre el etnógrafo y la tecnología es clave. Como señala Scolari (2018a), en la vinculación con la interfaz se realiza una “composición del lugar” al identificar la estructura (el mapa de contenidos y funciones) y los elementos activos (botones, enlaces, menús) con los que interactuar. Para ello, se procedió a la descarga de la plataforma en dos dispositivos: teléfono móvil y *notebook*, a fin de explorar las interfaces en dos pantallas diferentes y favorecer su aclimatación.

### 3.1.3.3 Observaciones de clases prácticas

Para este trabajo, se decidió hacer el seguimiento de grupos específicos de entrenamiento. Así, entre los meses de agosto, septiembre y octubre de 2020 se monitoreó el grupo “Diagnóstico” integrado por los raperos: “Pibe Cantor”, “Dr. Primus”, “Don Jota” y “Juanka”. En simultáneo, se accedió a las clases prácticas del grupo de Iniciales y a algunas aulas libres de práctica, con previo permiso.

En estos espacios se realiza, en primera instancia, una “puesta en calor” bajo la modalidad *cypher*<sup>19</sup> (ronda). El administrador del aula es quien ejecuta la base instrumental (bot) para iniciar la improvisación, aunque también los/as propios/as alumnos/as pueden realizarlo. Según las clases, los contenidos a abordar giran en torno a lo desarrollado en los espacios teóricos. En algunos encuentros, ante el ofrecimiento del docente, se asumió el rol de “jurado”, al emitir algunas valoraciones sobre lo escuchado y afianzar los vínculos con los/as participantes en observación.

---

<sup>19</sup> Consiste en una modalidad de interacción altamente frecuente en el rap que reviste la forma de una ronda, en la que se van alternando secuencialmente las intervenciones de quienes participan.

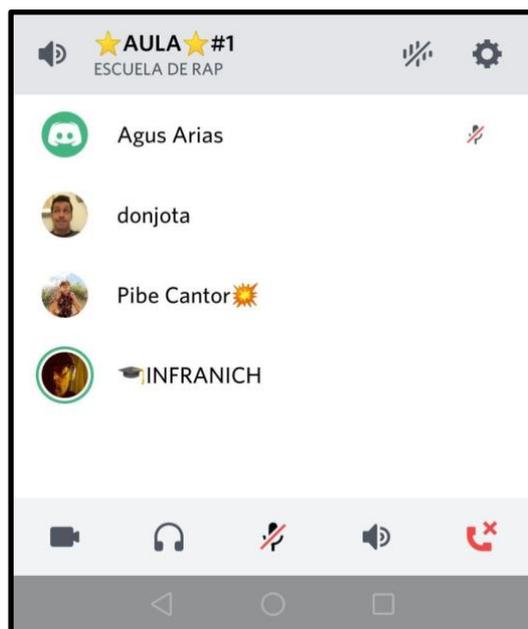


Figura 1: esta captura de pantalla del entorno de EDR en *Discord* muestra la presencia del docente y de algunos alumnos del grupo de diagnóstico, en el curso de una clase práctica (Aula #1), impartida durante el proceso de observación.

#### 3.1.3.4 Observaciones de clases teóricas

Por su parte, las clases teóricas se realizaron en sesiones sincrónicas semanales (viernes, 16:30 hs) desde septiembre hasta diciembre de 2020 y contaron con la participación de los/as alumnos/as de toda la *Escuela*, independientemente de sus niveles de formación. En estas clases, el docente a cargo de estos encuentros, se ocupó de reiterar que la teoría y el manejo del metalenguaje propuesto debería permitirles reflexionar sobre las cuestiones básicas del *freestyle*. Como él mismo expresa: “los raperos saben cosas que, si bien no saben que las saben, las tienen asimiladas en su *freestyle*. El trabajo de saberlo y nombrarlo, potencia ese saber nacido en el quehacer”.

Algunos de los contenidos desarrollados en estas clases observadas fueron:

- “Métodos de entrenamiento”
- “Habilidades en el rap” (estructura, música, lenguaje y puesta en escena)
- “Deriva y foco”
- “Carga y descarga”
- “Creación de una identidad/personaje” (*ethos*)

- “Destreza vs dominancia”
- “Tipos de rimas” (asonante y consonante)
- “Recursos fónicos” (aliteración, sístole, diástole)
- “Recursos semánticos” (calambur, metáfora, comparación)
- “Golpe pragmático”
- “Recursos para el humor” (parodia)
- “Tipos de Mc’s/raperos” (*hardcore*, vieja escuela, conciencia, “tecniqueros”, nueva escuela, musical)
- “Generaciones de Mc’s/raperos”, entre otros<sup>20</sup>

A su vez, en cada encuentro se realizaron referencias intertextuales a autores clásicos del ámbito de la filosofía como Kant, Aristóteles, Hegel o a consumos culturales vinculados con el género rap, como el filme *8 mile* (Hanson, 2003) o el libro *Generación Hip-Hop* de Jeff Chang (2014). Hacia el mes de diciembre, las últimas clases contaron con la presencia de alumnos profesionales invitados para ser entrevistados por los *freestylers amateurs* y compartir sus trayectorias. En la siguiente imagen se muestra la organización de una de las aulas durante el desarrollo de una clase teórica:

---

<sup>20</sup> Parte de estos contenidos se encuentran disponibles en el libro *El pareado y las cuatro generaciones* (2021) que el docente editó posteriormente.

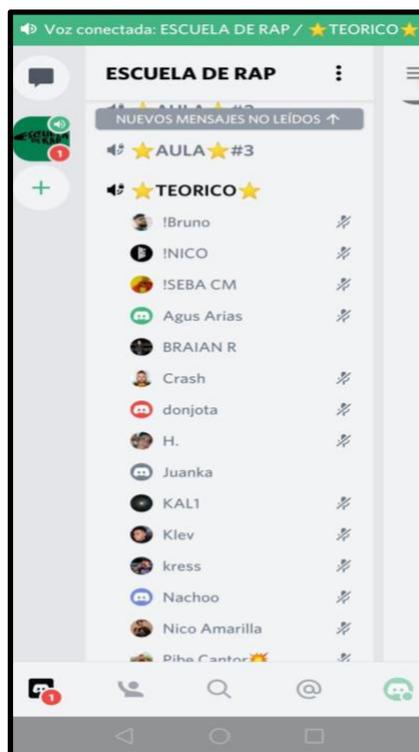


Figura 2: esta captura de pantalla del entorno de *Discord* muestra la nómina de participantes a uno de los encuentros teóricos (Aula #3, teórico). Como puede apreciarse, los/as participantes ingresan al aula con su a.k.a, acompañado de una imagen. En la captura se ve cómo la mayoría están “silenciados” (micrófonos desactivados) y solo dos participantes están por hacer uso de la palabra (micrófonos activos).

#### 3.1.4 Notas de campo

En integración con las demás técnicas cualitativas de la investigación social, para este trabajo se registraron notas en cuaderno de campo, a fin de conservar impresiones, comentarios, observaciones, que “resultan imprescindibles para dar sentido a la interacción observada y para reconocer los vínculos sociales entre los participantes” (Ardèvol, Bertrán, Callén y Pérez, 2003, p. 5). Estas notas constituyen una fuente primordial en el proceso de campo (Ameigeiras, 2009) no sólo como base de datos, sino también por su capacidad evocadora y rememoradora de la experiencia completa. Como señala Gómez-Ullate (2000), las notas de campo son artefactos mnémicos y, como tales, son selectivas, puesto que fueron escritas bajo determinados criterios y motivaciones que extractan retazos del flujo de lo experimentado.

La relectura de las notas de campo, ya sea en formato de diario o en cuadernos de anotaciones garabateadas rápidamente al hilo de una

conversación o de una observación, representa una fuente primordial desde la cual emanan los razonamientos que se construyen en la investigación, y donde se basan los discursos teóricos, en el intento de hacer eso que los antropólogos anglosajones llaman *grounded theory*, y que se puede concebir como “un camino en el que pasamos por momentos de distinto tipo: de comparación y relativismo, *emic* y *etic*, generalizantes y de especificación, de cierre semántico y de apertura” (Sanmartín, 1998, p.178). Las notas de campo y los diarios permiten interactuar con nuestro pasado de diversas maneras, bajo distintos estados de ánimo y distintas ópticas. “Nos permiten condensarlo y estirarlo, organizarlo temáticamente, utilizarlo de manera sistemática y heurística” (Gómez-Ullate, 2000, p. 202).

Esos diarios tienen la capacidad de transportar al investigador a un momento pasado. Escribir y releer el diario es una práctica de efectos psíquicos y morales patentes, una *tecnología del yo*. Fija de otra forma la experiencia, hace ver de otra forma el pasado, y por tanto el presente y el futuro. Además, el diario constituye el ámbito fundamental para organizar la experiencia, para exponer intuiciones a partir de los referentes empíricos que se ha relevado en el campo. Como señala Ameigeiras “el diario conforma un espacio propicio para la explicitación de los cambios y de las transformaciones sentidas que acompañan el trabajo, desde el momento que lo comenzamos (Ameigeiras, 2009, p. 136).

Durante el registro, siguiendo a Ameigeiras (2009, p. 132), es aconsejable que las notas sean completas, precisas y detalladas (debe registrarse todo lo observado), consignar fecha, hora y lugar, describir el escenario, los objetos, los actores sociales, las actividades, los hechos, los procesos, el universo simbólico, el clima. Asimismo, se deben registrar: apreciaciones, sentimientos, intuiciones, comentarios, diálogos, vocabulario, frases, asociaciones e hipótesis de trabajo, a partir de las cuales pueden generarse nuevas instancias de relevamiento y profundización de la información en el campo, marcando, de alguna manera, los pasos a transitar y gravitando en la focalización de las observaciones futuras. Se trata de un recurso que permite explicitar por escrito cierto tipo de observaciones a la vez que dar visibilidad a emociones, como sentimientos que se despliegan y transforman en el curso de la investigación.

El diario representa, en suma, el registro fundamental de la investigación etnográfica, en el que se inscriben paso a paso y desde los primeros momentos

del proyecto las actividades del investigador e implica desde el registro diario de actividades y acontecimientos, pasando por registros de entrevistas o comentarios de lecturas, hasta hipótesis surgidas en el desarrollo del trabajo de campo. Es en esta instancia en la que se hace explícita la necesidad de tener en cuenta que el instrumento básico de investigación “en la etnografía es el propio investigador, sus apreciaciones y experiencias, lo que siente y le pasa, distintas situaciones y acontecimientos vividos que confluyen en el proceso de construcción social del conocimiento” (Ameigeiras, 2009, p. 136).

A su vez, los registros no solo se restringen a las notas de campo en sus distintas formas, sino también a las grabaciones, fotografías, material audiovisual en general, que pueden constituirse en un insumo clave para la investigación. En este sentido, podemos pensar en las capturas de pantalla (*screenshots*) también como fuente de registro digital instantáneo.

### 3.1.5 Entrevistas en profundidad (*focalizadas*)

Posteriormente, durante los meses de diciembre de 2020, enero y febrero y marzo de 2021 se concertaron *entrevistas focalizadas* (Valles, 1999) con los integrantes más activos/as de la *Escuela de Rap* disponibles en período consignado: se trata de creadores, entrenadores y alumnos/as en distintos niveles de formación, de quienes se venía realizando un proceso de observación y *netgrafía*.

En este sentido, de acuerdo con Valles, la entrevista cualitativa de modalidad *focalizada* (*focused interview*) implica que los entrevistados han estado expuestos a una situación concreta, es decir, que han participado de alguna “situación social no controlada pero observada” (1999, p.184). En este caso, por tratarse de raperos/as semiprofesionales la amplia mayoría ha estado expuesto a eventos de competencias (mediatizadas o no) y si bien algunos admitieron que era “su primera entrevista” contamos con que todos/as han tenido experiencias socioculturales similares. Por otra parte, este tipo de técnica supone que los investigadores hayan estudiado previamente dicha situación, circunstancia que en nuestro caso está en línea con los meses previos de observación en los encuentros sincrónicos e investigación respecto de los orígenes de la *Escuela*. Asimismo, el guión de la entrevista debe elaborarse a

partir del análisis de contenido y las hipótesis derivadas del punto mencionado anteriormente y, en suma, esta clase de entrevistas se centra en las experiencias subjetivas de los/as entrevistados/as, “con el propósito de contrastar las hipótesis y averiguar respuestas o efectos no anticipados” (1999, p. 184).

A su vez, para que este estilo de entrevistas resulte eficaz, es necesario, siguiendo a Merton y Kendal (1946) (citados en Valles, 1999), la *no dirección*, es decir, procurar que la mayoría de las respuestas sean espontáneas o libres y no forzadas o inducidas, la *especificidad* al animar al entrevistado/a a dar respuestas concretas, con la menor vaguedad posible, la *amplitud* y la *profundidad y contexto personal*, esto es, se trata de obtener implicaciones afectivas y valorativas en las respuestas de los/as entrevistados/as.

En este sentido, el estilo abierto y flexible de esta técnica permite la obtención de una gran riqueza de datos, proporciona al investigador la oportunidad de clarificación y seguimiento de preguntas y respuestas (incluso de imprevistos), en un marco interaccional más directo, personalizado y espontáneo y, en nuestra investigación centrado en la fase final de la investigación, permite “la doble ventaja de ofrecer el contraste cualitativo a los resultados obtenidos mediante procedimientos cuantitativos y facilitar su comprensión” (Valles, 1999, p. 196). Por su parte, entre las limitaciones de esta metodología, Valles señala la relevancia que adquiere el factor tiempo que demanda este tipo de procedimientos (tanto en la fase de preparación como de realización), así como los problemas potenciales de reactividad, fiabilidad y validez de este tipo de encuentros, y también carece de observación directa o participada de los escenarios naturales en los que se desarrolla la acción (rememorada y transmitida, en diferido, por el/la entrevistado/a) (1999, p.197).

Las entrevistas, lejos de ser concebidas como un instrumento utilitarista que da cuenta de las expresiones de un “yo individualista”, resultan provechosas para obtener información de carácter pragmático, es decir, de cómo los sujetos actúan y reconstruyen el sistema de representaciones sociales en sus prácticas individuales.

En línea con estos aportes, adherimos a las fases propuestas por SanMartín Arce (2000) para la secuenciación de la entrevista en trabajo de campo: *preparación, encuentro y transcripción*.

### 3.1.5.1 Preparación

Es una de las fases más largas, puesto que no solo consiste en pensar preguntas y escribirlas en un borrador; supone una preparación por parte del investigador (de sí mismo), además de preparar el tema y conseguir la aceptación del encuentro por parte del entrevistado/a. En esta fase, “el investigador se pregunta a sí mismo antes de poder proponer sus preguntas a los actores. Lo hace porque percibe una inquietante diferencia entre lo que sabe o conoce y lo que necesita saber para aquietar su consciencia” (2000, p. 107). Además, en esta etapa resulta clave la construcción del rol del investigador que, como sugiere SanMartín Arce, es siempre un nuevo rol que se construye en su interacción con los actores, “resultante del juego entre sus necesidades y las posibilidades que le ofrece el conjunto de elementos que componen los roles nativos existentes” (p.113). Muchas veces, esto constituye uno de los problemas que se derivan de la distancia cultural entre investigador e investigadores/as en determinados tipos de contextos. Es por ello que una parte de la preparación de la entrevista consistirá en romper la rigidez de las expectativas estereotipadas y crear una imagen empática.

Sin embargo, la preparación no se limita a la creación del rol del entrevistador. También prepararse implica documentarse y hacerse el ánimo, componer su disposición anímica y cognitiva en términos adecuados al tema y tipo de actor. Cuanto más conozca sobre el contexto, el tema y el interlocutor, lo que sucede no es que resulte más innecesaria la entrevista, sino que ésta podrá concentrar mejor su objetivo y el investigador podrá conducir la conversación con mayor naturalidad y la menor cantidad de preguntas. La lectura de estudios anteriores sobre el tema, de textos locales en los que se recojan normas o reglas propias de los actores, crónicas, descripciones, folletos constituyen una fuente de información en la que la huella del punto de vista de los propios actores, convertidos en autores de sus propios textos, resultan de gran valor para esta etapa de la investigación. Todo ese conocimiento obtenido contribuye al involucramiento en la historia local, en la intrahistoria de los actores, en su vida cotidiana, en ese mundo ante el cual surgen espontáneamente las preguntas que se plantean. Además, toda esa documentación permitirá formular preguntas

y casos reales a modo de ejemplos sobre los cuales los actores podrán aportar riqueza informativa.

Para esta etapa inicial de trabajo de campo se consideraron los datos obtenidos en las encuestas y el proceso en desarrollo de las observaciones virtuales. En concreto para el diseño de la entrevista, primeramente, se desarrolló un guión semiestructurado (*ver Anexo*) con el fin de promover la verbalización de sus experiencias subjetivas en cuanto a sus prácticas de entrenamiento y a través de su relato reconstruir los aspectos pragmáticos de su relación con el entorno digital de *Discord* y su ecosistema mediático en EDR.

La guía -cuyas preguntas oscilaron, mayormente, entre los grados semiestructurados y estructurados- procuró comprender, en un sentido amplio, tres ejes: en primer lugar, las motivaciones, expectativas y significaciones de la pertenencia a EDR. En tal sentido, se indagó en las representaciones y percepciones en torno a la *Escuela* y su participación. En segundo orden, se buscó relevar las prácticas de escritura, oralidad y lectura, mediadas por la plataforma *Discord*, en el marco del proceso de aprendizaje y entrenamiento en las prácticas de *freestyle*. Asimismo, se pretendió reconstruir el ecosistema de pantallas y sonidos de los/as alumnos/as y las prácticas socioculturales ejercidas como miembros de EDR.

Posteriormente, se procedió a la programación de la cita para la entrevista individual (acordada mediante *WhatsApp*, gracias a la información facilitada por el “portero”).

#### 3.1.5.2 Encuentro

Recae en el entrevistador crear esa situación de encuentro para lograr que el/a entrevistado/a deposite su confianza en lo que va transferir a lo largo de la conversación. Por supuesto, no es un mérito que se alcance centrando la atención auto referencialmente en el investigador, sino abriendo la atención ante el/a entrevistado/a. Esta actitud canaliza la empatía y ayuda a ponernos en el lugar del otro. Durante la entrevista, se atenderá tanto al conjunto de la situación, como a lo que el/la informante está contando. Se debe seguir el hilo con atención para contextualizar adecuadamente el discurso y poder extraer nuevas preguntas de aquello que vamos comprendiendo. Mientras se realiza la

entrevista, lo esencial es escuchar y abrir la atención a lo que se está diciendo, ante lo que está ocurriendo.

La realización de la entrevista propiamente dicha se concretó, en su mayoría, vía *Zoom*<sup>21</sup>. Mediante consentimiento informado, se les solicitó a los/as entrevistados/as la posibilidad de grabar la sesión. Como todos/as accedieron, las entrevistas fueron grabadas, alojadas en un canal de *YouTube* (“no listadas”) y transcritas posteriormente para su procesamiento y análisis.

Así, se conformó una muestra integrada por 17 entrevistas individuales<sup>22</sup> (de 30-40 minutos cada una, aproximadamente) a, por un lado, **docentes entrenadores:**

- Nicolás Gentile (creador/docente)
- Gastón Francini “Infranich” (creador/docente)
- Martín Conrado Frías “Amaranto” (docente de música)
- Sebastián Fontanella (*community manager*/docente de “foco”)

Y por otro, **alumnos/as:**

- Franco Mazzitelli (“Pibe Cantor”)
- Emiliano Castel (“Dr. Primus”)
- Juan Carlos Muñoz Sánchez (“Juanka”)
- Guiliano Maldonado (“Kali”)
- Dylan Bendezú (“Paris”)
- Luciano Pauletti (“Lucho”)
- Bruno Rondini (“Bruno”)
- Maximiliano Sebastián Suárez (“Arez”)
- Gustavo Sanabria (“Bboy Gusti”)
- Brian Rodríguez (“Brian”)
- Lucía Currié (“Lola”)
- Lucas Larrazabal (“Larrix”)

---

<sup>21</sup> En menor medida, por pedido de los/as entrevistados/as se recurrió a canales alternativos como videollamada o audios de *WhatsApp*.

<sup>22</sup> Si bien la cantidad de inscriptos/as hasta ese momento es superior, conformamos nuestra muestra sobre la base de los/as alumnos/as más activos/as hasta el momento de las observaciones realizadas. Además, forman parte de los grupos monitoreados en los meses de etnografía virtual.

### 3.1.5.3 Transcripción

Aunque resulte agotador, es aconsejable que sea el mismo investigador que realizó la entrevista quien se ocupe de transcribirla. Mientras escucha su propia grabación va reviviendo el encuentro y esa rememoración le ayuda a descifrar las expresiones poco claras. La entrevista ha de ser transcrita sin editarla, sino en su más empírica oralidad.

Para realizar el procesamiento y el análisis de las entrevistas, en primer lugar se procedió a la 3.1.5.3 *transcripción* de las entrevistas. Para ello se utilizó el sistema de desgrabación automática de Chequeado bot. Si bien este sistema fue de utilidad, resultó necesario volver a escuchar cada una de las entrevistas y “ajustar” las transcripciones que arrojaba el servicio de Chequeado. Luego, se utilizó un cuadro de doble entrada para registrar lo más saliente de las respuestas y se configuró una matriz de análisis en relación a los tres ejes previstos en el guión semiestructurado:

- 1- Motivaciones, expectativas y significaciones de la pertenencia a EDR.
- 2- Prácticas de escritura, oralidad y lectura, mediadas por la plataforma *Discord*.
- 3- Ecosistema de pantallas y sonidos de los/as alumnos/as y las prácticas socioculturales.

Como se mencionó anteriormente, el estilo abierto de las entrevistas en profundidad permitió establecer un contrapunto con las encuestas realizadas previamente, como instrumento cuantitativo y aludir a situaciones concretas experimentadas durante el proceso de las observaciones.

En relación con la anonimización de los datos, como se verá en la presentación de los resultados (Capítulo 5), se procedió a usar una numeración de referencia interna (alumno/a 1, alumno/a 2, profesor 1, 2...) para la incorporación de sus testimonios y efectos de desenfoque para las capturas de pantalla obtenidas de los chats de *WhatsApp*, a fin de proteger información personal de los/as participantes.

## Capítulo 4. Cultura hip-hop y rap

### 4.1 Contextualización de la cultura hip-hop y del rap

#### 4.1.1 Hip-hop

El movimiento hip-hop se consolidó en las calles de los suburbios de Estados Unidos hacia la década de 1970 con el objetivo de unificar diferentes pandillas de latinos y afroamericanos y crear conciencia colectiva positiva a través de la diversión pacífica (Biaggini, 2020). Este movimiento cultural comprende varias prácticas urbanas, tales como: el DJ (música), el *b-boy* (danza), el *mc* (poesía) y el *grafiti* (pintura). También se distingue un quinto elemento que es el conocimiento (*knowledge*), referido al conocimiento de sí mismos, de su historia y de su entorno sociocultural (Chang, 2014).

Uno de los trabajos señeros sobre la música rap y la nueva identidad cultural en Estados Unidos lo constituye el de la autora estadounidense Tricia Rose (1994). Desde una mirada sociológica, refiere al surgimiento del hip-hop en los guetos urbanos norteamericanos integrados en su mayoría por afroamericanos, quienes encontraron en el género una forma de auto reconocimiento como grupo social. De ahí que el espíritu original del movimiento rap sea el de la reivindicación racial y la formulación de un mensaje revolucionario en el que la cultura negra y la valorización de la herencia africana como referencia simbólica, se erigen como uno de los pilares de la nueva identidad cultural. De esta forma, la identidad resultante de la experiencia hip-hop no es americana sino afroamericana post esclavista (Gilroy, 1993). De modo que frente a la identidad blanca, nacional y protestante, se configuraba un proceso de creación de identidad vernácula, contestataria, fuertemente ligada a la diáspora africana.

Desde este contexto original de surgimiento del género, Rose destaca el proceso de expansión global que ha sufrido la cultura hip-hop y la música rap, como resultado del imperialismo cultural americano. Señala la potencia expresiva del rap y lo que representa en un sentido discursivo: la manifestación de voces desde los márgenes que se resisten a la opresión. La autora advierte tanto en las letras como en las actitudes de los representantes del género las

contradicciones coexistentes en el seno mismo de la cultura rap: se valora el *gangsta rap* pero se lo considera una influencia negativa para la juventud afroamericana o se cuestiona la discriminación racial y económica, pero se tienen ideas conservadoras en relación con el crimen, el narcotráfico o la injusticia social. Esta serie de paradojas inherentes al género son el resultado de un diálogo complejo que se produce en el seno mismo de la cultura y de la sociedad norteamericana. Asimismo, reconoce que el rap es un producto comercial que tiene un valor económico en tanto mercancía que debe ser vendida y, al mismo tiempo, constituye una expresión cultural de innovación lingüística y musical que refleja eventos sociales relevantes para un grupo social: refiere a la violencia policial, la censura, la pobreza, el miedo a la adultez, las relaciones familiares, la violencia sexista, los deseos sexuales y las prácticas de la vida cotidiana.

#### 4.1.2 Rap

El rap<sup>23</sup>, definido como un estilo musical que consiste en cantar o hablar letras rimadas acompañadas de un ritmo repetitivo y sincopado (Deditius, 2015), puede materializarse bajo diversas modalidades. Por un lado, en su aspecto oral, se despliega a través de la elaboración de versos espontáneos, improvisados, acompañados de una base musical o simplemente *a capella*. Estas improvisaciones en estilo libre (denominadas *freestyle*) pueden establecerse de manera individual (solista) o en formato de duelo, evento que se conoce como competencia o batalla de rap (batalla de gallos). Por otro lado, en su aspecto escrito, el rap se manifiesta a través de composiciones, en formato canción, para su posterior mediatización como tema musical o videoclip. También en esta modalidad escrita se admiten competencias entre dos participantes o más con reglas diferentes de las establecidas en la oralidad.

---

<sup>23</sup> No existen definiciones claras respecto de su etimología. Según algunas versiones, proviene del término en inglés *rap* (golpear), de las siglas obtenidas de la frase “ritmo y poesía” (*rhythm and poetry*), “respeto y paz” (*respect and peace*) “*radical american poetry*” o “revolución, actitud y poesía”. Otras versiones aseguran que “rap” proviene, por un lado, de la palabra “rapsoda”, poetas de la Antigua Grecia que recitaban versos y, por otro, de los griots africanos (cantantes ambulantes). Más allá de los orígenes que se le atribuyen, el término apareció en el habla popular de los hablantes afroamericanos en 1965 adoptando el sentido de “hablar o conversar informalmente” (Biaggini, 2020).

En las prácticas improvisadas de rap en estilo libre los/as jóvenes demuestran habilidades compositivas en torno a la poesía y a la música. Al hacer uso de ciertas métricas, formas estróficas y recursos estilísticos, activan una serie de procedimientos propios de la tradición oral poética y de otro tipo de prácticas (tales como la payada, el contrapunto, las competencias insultos) que consideran lo literario como forma de participación cultural (Massarella, 2017).

Específicamente en contextos de competencia de *freestyle*, en la que dos participantes pugnan sus rimas ante el público y los jurados, resulta de suma importancia apelar a la elaboración de procedimientos literarios que den cuenta del ingenio, la originalidad y la consistencia en su capacidad como improvisadores.<sup>24</sup> Así, al calor de la espontaneidad, los raperos echan mano de diversos recursos literarios como rimas, aliteraciones o encabalgamientos con el fin de demostrar el mayor grado de creatividad posible y lograr cautivar a la audiencia y al jurado evaluador.

Por su parte, en la escritura de rap en formato canción, ya no improvisado, es posible advertir la construcción de una poética singular en la que prevalece, por un lado, el carácter testimonial de las prácticas cotidianas de sus autores, cimentado en el valor auténtico de “lo real” (Abeillé, 2020) y, por otro, la construcción identitaria, a partir de la afirmación y el reconocimiento personal, como capacidades transformadoras (Heine y Calvi, 2019). En el marco de la composición escrita, el rap se reafirma como un espacio discursivo crítico que posibilita la expresión de valores, sentimientos y creencias con un sentido transformador. A ello se lo conoce como “rap social” o “rap conciencia” en tanto que reflexiona sobre diversos temas de agenda pública y, con una dosis de optimismo, según Abeillé (2020), se proyecta sobre la promesa de la autorrealización, el trabajo y el esfuerzo colectivo para superar situaciones de marginalidad social a través de la cultura y el conocimiento.

#### 4.1.2.1 Rap improvisado en estilo libre (*freestyle*)

Las *performances* de rap improvisado se inscriben en la fase oral de la cultura, en la que la palabra se vuelve efímera y se torna fundamental el intercambio

---

<sup>24</sup> Son varios los criterios consensuados para la consideración de un rapero diestro en una competencia. En el ámbito del rap, se habla de *flow* (fluidez) o *punchline* (golpe, remate), entre otras habilidades (Deditius, 2015).

personal, en integración con las manifestaciones del código kinésico, proxémico y gestual de los participantes (Ong, 1982). En las competencias de *freestyle* concebidas como “batallas de rap” se pone de manifiesto la recuperación de la *oralidad primitiva* dado que en estos eventos la palabra hablada, cantada y rimada adquiere especial significación en el marco de la actuación improvisada y se establece como fuente de legitimación y prestigio para los raperos en escena. En esta recuperación de la oralidad (*segunda oralidad*, Ong 1982) confluyen lo simultáneo, lo colaborativo, lo colectivo y la integración de dispositivos escritos, sonoros y audiovisuales se convierten en elementos sustanciales en el proceso de formación, entrenamiento y construcción de sentidos de los raperos participantes. En esa línea, la palabra hablada en el rap adquiere un sentido espontáneo frente al carácter artificial de la composición escrita que, como toda tecnología, requiere del dominio de otros medios para llevarse adelante en tanto creación elaborada. La mayoría de los/as jóvenes raperos/as manifiestan iniciarse en la práctica de la improvisación en un sentido lúdico (Arias, 2021) y luego volcarse al proceso escriturario de letras de canciones, dejando entrever la necesidad de una destreza más estratégica y premeditada al momento de hacer uso de la palabra escrita para la composición en formato canción. Finalmente, algunos/as de ellos/as se disponen a editar y publicar en plataformas de distribución musical o en sus redes sociales.

#### 4.1.3 Rap en Argentina

Según algunos autores que trazan el recorrido histórico de la penetración de la cultura hip-hop en nuestro país (Biaggini, 2020; Data, 2020), la primera ola de influencia de esta cultura se dio a través del consumo de películas vinculadas con la práctica del *breakdance* y, fundamentalmente, de la *jacksonmanía* (furor por la figura de Michael Jackson), durante la primera mitad de la década del 80. Luego, a comienzos de la década siguiente, comenzaron a influir el *hip house* europeo<sup>25</sup> (difundido por la estación de radio Z-95) y algunos programas televisivos tales como *Z-TV*, *Top Ten*, *Knock Out*, en los que irrumpe la figura de Jazzy Mel, “el primer raperito juvenil propagador del género” (Data, 2020, p. 20).

---

<sup>25</sup> Un subgénero musical que consiste en la fusión de elementos bailables del rap con elementos del género *house*.

La legitimación del rap en discotecas y Djs de radio en Argentina se debió al impacto que este género tuvo en Europa, donde demostró ser comercialmente viable. Como Argentina es un país tradicionalmente eurocéntrico (Data, 2020), la mirada estuvo más enfocada en el viejo continente que en Nueva York, cuna del género. Así, en sus comienzos, el rap tuvo una fuerte resistencia por emparentarse con la música bailable electrónica y por la fuerte identidad que el rock había logrado en la juventud de ese momento. Era concebido como una música comercial, “vacía”, “descartable”. Al respecto, Data señala:

En la Argentina de los primeros años de Menem el rap era mala palabra, era música infantil, comercial y descartable. Los raperos éramos los “payasos de gorra” que nos “comíamos la película” de que vivíamos en el Bronx y se nos acusaba de hacer “música de negros”, que nada tenía que ver con la realidad argentina general y muchos menos con la realidad de los adolescentes porteños de clase media y ascendencia europea (Data, 2020, p. 46).

Después del *boom* de Jazzy Mel, el rap argentino de la década del 90 se reinventó a fuerza de la fusión rockera e intentó despegarse de la influencia de la danza del *break*. Así surgen grupos como “Los Adolfos”, “Illya Kuryaki & the Valderramas” y “Actitud María Marta”. Hacia ese momento, el rap era bien visto siempre que se tocara con una impronta rockera, en vivo y sin bailarines. Paulatinamente, el rap comienza a ganarse un lugar dejando de ser una imitación de un fenómeno extranjero para convertirse en expresión auténtica de la juventud local, como lo había hecho el rock en su momento. Poco a poco fue perdiendo su impronta europea dominante y logró madurar a base de una identidad propia, prescindiendo de la aprobación del mundo del rock, sin embargo, las competencias de *freestyle* todavía estaban muy lejos de celebrarse en el país.

En los últimos años, el movimiento hip-hop en general y el rap, en especial, se han convertido en una de las prácticas musicales y verbales de mayor influencia y vitalidad en adolescentes de habla hispana (Bernabé, 2014; Cassany, 2017; Abeillé, 2020; Biaggini, 2020). En el año 2005 la marca de bebidas energéticas *Red Bull* comenzó a organizar batallas de gallos internacionales entre raperos españoles, puertorriqueños, mexicanos, estadounidenses, argentinos, colombianos y dominicanos, lo que supone una

meta para los raperos *amateurs*: “el sueño de todos ha quedado definido: ser campeón internacional” (Urban Roosters, 2021, p. 17). Y en 2017 *Urban Roosters* convocó la primera liga profesional de *freestyle* en España: la FMS (*Freestyle Master Series*), con la intención de aportar criterios profesionales propios de otros deportes y formalizar algunos aspectos tales como: varias fechas en el año, sistema de ascensos, descensos y *play-offs* computado en relación a una federación, sueldo fijo para los competidores, entre otros. Al año siguiente, esta liga se inauguró en nuestro país: “Argentina ya era un país en el que las redes ardían con cada competencia y se sentía verdadera pasión por las batallas” (p.23) y junto con Quinto Escalón, A cara de perro y Halabalusa conforman una activa tradición de competencias de *freestyle*. A raíz de ello, es cada vez más frecuente advertir en los consumos culturales juveniles el fanatismo por estas competencias profesionales de rap (televisadas, transmitidas por *YouTube* o difundidas por redes sociales), la asistencia a ligas de rap menores (locales o regionales) organizadas en espacios públicos urbanos o a rondas abiertas espontáneas, de composición oral, fuera del ámbito competitivo de las competencias (Arias, 2021).

En la ciudad de Mar del plata, hacia el año 2008, se creó la *crew* “Mundialista” que reunió a varios grupos de jóvenes y logró el reconocimiento de figuras influyentes en la cultura del rap (Nobewan, Achu, NahueMC y Brillante). A su vez, crearon la “Mundialista escuela”<sup>26</sup>, un espacio para enseñar rap a cargo del rapero Pablo “Sefo” Salvatierra (cantante en la banda de hip-hop *Brother 4 Life*), con el objetivo de ofrecer herramientas de expresión para difundir la situación de sus barrios y de su vida. El rapero comenta en un sitio digital<sup>27</sup>: “Yo soy del barrio Mundialista y la idea es darle herramientas a los chicos para que puedan rapear (...) y enseñarles la ideología del hip-hop: respeto, actitud, unión, solidaridad y compartir”. Este antecedente en la cultura marplatense, sumado al interés y la motivación de aficionados al hip-hop regional, hicieron que naciera el proyecto que constituye nuestro caso de análisis: *Escuela de rap*.

---

<sup>26</sup> Se trata de uno de los barrios de la ciudad costera de Mar del Plata. La escuela funcionaba en una casa de Acción Marplatense, ubicada en la calle 20 de septiembre 1744.

<sup>27</sup> <https://quedigital.com.ar/cultura/mundialista-escuela-de-rap-respeto-actitud-union-y-solidaridad/>  
(consulta: enero 2022)

#### 4.1.4 Surgimiento de una Escuela ... ¿pero de Rap?

En virtud de la coyuntura a causa de la crisis sanitaria por el covid-19, EDR “abrió sus puertas” en mayo del año 2020 a través de la plataforma *Discord* no solo para ofrecer un espacio pedagógico de entrenamiento en la práctica de rap sino también para poner a disposición un espacio de contención y escucha destinado a un sector de alumnos/as pertenecientes a contextos vulnerables. De esta forma, la Escuela de Rap surgió como iniciativa de un par de instructores de la práctica del *freestyle* y gestores de la cultura hip-hip bonaerenses: Nicolás Gentile, gestor cultural y organizador de eventos vinculados con el movimiento hip-hop y Gastón Franchini (“Infranich”), quien ya se encontraba entrenando a competidores profesionales<sup>28</sup>. Luego se sumaron otros profesores afines a la Cultura, especializados en diferentes ramas artísticas (música, teatro, comunicación) y conformaron el equipo docente a cargo del dictado de las clases.

Según sus creadores, EDR se inició como una necesidad de oficializar y formalizar distintas capacitaciones que se venían dictando de manera informal a distintos competidores aspirantes a ligas profesionales. Dada la exigencia y el nivel adquiridos por estos jóvenes, resultó necesaria la efectivización de estas prácticas enmarcadas en la esfera de una “escuela”, que pudiera expandirse a otros/as interesados/as en la práctica del *freestyle*. Como parte de los objetivos fundacionales, la *Escuela* jerarquizó la idea de la disciplina, el estudio y el respeto como pilares trascendentales para favorecer el desempeño en la práctica de rap improvisado. En esa dirección, los fundadores se propusieron ofrecer un espacio de creación y socialización de saberes prácticos y teóricos, enfocado en lecturas, visionado de documentales afines al género y composición de canciones originales.

Como se ha mencionado ya, la *Escuela de rap* organiza su desempeño de entrenamiento en función de las posibilidades de la interfaz de *Discord*, que si bien originalmente fue diseñado para las comunidades de videojuegos, recientemente la funcionalidad del servicio se amplió a otros propósitos de

---

<sup>28</sup> Desde el año 2019 Gastón venía realizando sesiones de entrenamiento con raperos profesionales (Zaina, Wolf, Mecha y NTC) mediante la plataforma *Discord*, en encuentros semanales. El principal objetivo era prepararlos para la competencia *Red Bull* nacional.

carácter más social, de modo que en la actualidad es empleada como pasatiempo y canal de comunicación entre amigos/as. De acuerdo con los profesores creadores de EDR, esta plataforma resultó el servicio en línea más adecuado para los intereses propuestos, dado su destacado rendimiento, el cual se jacta de ser *low-latency* (baja latencia) y liviano en el consumo de recursos. Como no es gratuita, su costo debe asumirse a través del pago de una cuota (de pago mensual), por lo que gran parte de su implementación se sustenta con el aporte de los/as alumnos/as sin embargo, según sus fundadores, no resulta rentable puesto que no se alcanza a cubrir los sueldos docentes.

## Capítulo 5. Aproximación al caso EDR. Trabajo de campo

*A mí en los tiempos de cuarentena me ayudó bastante, ya que no podía ver a mis amigos y encontré personas con quienes disfrutar de lo que me gusta y encima hacerme amiga, es un ambiente lindo y amigable. Cuando alguno está mal lo motivamos o intentamos aconsejar de alguna forma. Si bien desde afuera la escuela se puede ver "deportiva", reina la humanidad y empatía.*

(alumno/a 3 de EDR)

A continuación se exponen los resultados obtenidos durante el trabajo de campo virtual, comprendido entre los meses de agosto de 2020 a marzo de 2021. En primer lugar, ofrecemos una caracterización de la *Escuela de rap*, dando cuenta de sus participantes, roles y aspectos generales de organización y funcionamiento. Seguidamente, trazamos un recorrido por los medios que integran el ecosistema tecnológico de la *Escuela* y, finalmente, nos referimos a las prácticas letradas, en relación con la oralidad, escritura y lectura en sus intercambios comunicativos y las estrategias de aprendizaje no formal más salientes del ambiente mediático conformado por EDR.

### 5.1 Caracterización de EDR

En el marco del surgimiento de las nuevas culturas digitales, los procesos de enseñanza y aprendizaje se han modificado notablemente. El cambio cultural atraviesa e interpela a los sujetos porque ya no se aprende como antes, cuando la figura del docente suponía la fuente inagotable de sabiduría (Scolari, 2018b). Tampoco se enseña como antes. Sumado a eso, de manera excepcional, la crisis sanitaria por la pandemia del covid-19 obligó a repensar los roles docentes y la interacción con los/as estudiantes, en medio del reconocimiento de los entornos virtuales de aprendizaje como escenarios pedagógicos habituales. Si aprender o enseñar ya no son lo que eran, tampoco lo es entrenar y favorecer una práctica como la del rap improvisado en estilo libre (*freestyle*) que requiere monitoreo permanente y vínculos sólidos entre entrenador y alumno/a.

Desde su creación, la *Escuela de rap* propicia un espacio de acercamiento entre las prácticas tradicionales de enseñanza y las de innovación dado que EDR funciona como una “escuela”, pero sin serlo estrictamente en un sentido tradicional. Las clases se imparten mediante una plataforma y pareciera funcionar como un establecimiento “real”: con aulas, sala de profesores, horarios de clases (prácticas y teóricas) y “recreos”. Así, se nutre de un grupo humano compuesto por: docentes entrenadores y alumnos/as participantes.

#### 5.1.1 Participantes: entrenadores y alumnos/as

El grupo humano de EDR se compone de 4 profesores entrenadores y una matrícula de aproximadamente 35/40 alumnos/as<sup>29</sup> que evidencia grupos etarios, géneros, lugares de procedencia y niveles socioeducativos de naturaleza diversa.

##### 5.1.1.1 Entrenadores

La EDR cuenta con un equipo variado de docentes especializados y con experiencia en la cultura hip-hop. Uno de sus fundadores, Nicolás Gentile, es organizador de eventos de *freestyle* desde hace más de diez años y se desempeña como entrenador desde su creación. Gastón Francini “Infranich” es profesor en Letras, editor de poesía y entrenador de *freestyle* desde hace más de 5 años. Ha realizado talleres de poesía a nivel nacional e internacional y ofició como jurado en la competencia profesional de *FMS*. Martín Frías “Amaranto” es profesor de música, actor y *freestyler*, con lo cual, su rol en la *Escuela* es dinámico dado que por momentos es alumno y por momentos, profesor y Sebastián Fontanella es periodista, *community manager* y entrenador en el área de la creatividad (“foco”). Asimismo, algunos/as alumnos/as avanzados/as offician de profesores/as en ciertos grupos de nivel inicial.

##### 5.1.1.2 Alumnos/as

---

<sup>29</sup> Se trata de una matrícula fluctuante que contempla la integración de *freestylers* profesionales, quienes participan ocasionalmente de las clases regulares de la *Escuela* pero no forman parte de nuestra muestra.

La población de *freestylers* que accedieron a la encuesta prevista<sup>30</sup> comprende distintos grupos etarios. El 50 % de los/as encuestados/as se adscribe al grupo de 18 a 25 años, el 40% posee entre 12 y 17 años y un porcentaje menor supera los 26 años (*ver Anexo, Figura a*). Por su parte, el 90% de los/as inscriptos/as se identifica con el género masculino y se registra la presencia de una mujer en la muestra conformada (*ver Anexo, Figura b*). En relación con su lugar de procedencia, el alumnado se compone de un 90% de jóvenes argentinos (residentes en su mayoría en las provincias de Córdoba y Buenos Aires y, en menor grado, Chubut y Tierra del Fuego) y solo se consigna la participación de un alumno español<sup>31</sup> (*ver Anexo, Figura c*). Respecto del nivel socioeducativo, el 50% se encuentra en etapas iniciales o avanzadas del cursado de una carrera de nivel terciario o universitario: algunas más liberales (derecho), otras del área de la comunicación (periodismo, comunicación social) y otras vinculadas al universo creativo (arquitectura), mientras que el 30% se encuentra atravesando su formación en nivel medio (educación secundaria) (*ver Anexo, Figura d*).

Los/as participantes entrevistados/as acreditan tiempos distintos de permanencia dentro de la EDR: el 50% permanece desde el inicio de la *Escuela* (mayo de 2020), la otra mitad se ha ido sumando paulatinamente (*ver Anexo, Figura e*). Asimismo, cuentan con distintos grados de formación en rap, razón por la cual EDR se estructura a partir de niveles a los que se accede luego de una etapa de diagnóstico: *Amateur*, Iniciales o Profesionales. Además de los/as alumnos/as que se inscriben para iniciar su entrenamiento “desde cero”, asiste un grupo de jóvenes denominado “profesionales” que reciben entrenamiento precedente a la apertura de la *Escuela* dado que compiten en ligas de rap de ámbito profesional<sup>32</sup>.

Al igual que en una escuela tradicional, los roles entre los actores están delimitados con jerarquía y autonomía, sin embargo, se percibe una menor asimetría que en el mundo escolar tradicional en favor de una vinculación

---

<sup>30</sup> Como ya se consignó en el apartado metodológico, el proceso de entrevistas comprendió entre agosto y octubre de 2020.

<sup>31</sup> Nos consta que también reciben la participación ocasional de alumnos/as internacionales de Chile, Perú y Colombia, pero no forman parte de esta muestra.

<sup>32</sup> Según sus creadores, estos alumnos ofician de “publicidad” positiva para EDR ya que su presencia resulta inspiradora para otros/as aspirantes.

estrecha que propicia la construcción coparticipativa de saberes entre estudiantes y profesores.

#### 5.1.1.3 Roles

De las observaciones realizadas se observa que los roles de quienes enseñan y quienes aprenden son dinámicos, coparticipativos y revelan horizontalidad. Lejos de las jerarquías fijas de la enseñanza tradicional, el rol de los docentes entrenadores asume un carácter de mayor cercanía y vínculo con los/as alumnos/as (similar al de la modalidad taller). Así como un docente participa en los entrenamientos en calidad de *freestyler*, también algunos/as alumnos/as avanzados/as ofician de tutores. Como sostiene Scolari en su proyecto sobre *alfabetismo transmedia* (2018b y c), el rol del docente en este tipo de interacciones asume las características de un facilitador del conocimiento, “traductor cultural” y se aleja de concepciones más clásicas asociadas a la figura del docente como autoridad con el conocimiento o mediador entre el estudiante y el texto. De igual manera, la dirección en la construcción de los saberes opera en un sentido doble, tanto *Bottom-up* como *Top-down*.

#### 5.1.1.4 Residentes digitales

Tanto los docentes entrenadores como los/as alumnos/as de EDR se inscriben a la categoría de *residentes digitales* (White y Le Cornu, 2011; Sánchez Fenollar, 2012), no por su factor etario<sup>33</sup>, sino por sus roles y su comportamiento en relación con las tecnologías digitales. De acuerdo con la información obtenida en las entrevistas en profundidad y las observaciones realizadas, en línea con la propuesta de Sánchez Fenollar (2012), se categorizan las pautas y hábitos de comportamiento en tanto *residentes digitales* en su participación en EDR dado que conciben este entorno virtual como: (1) un espacio de encuentro y pertenencia a una comunidad virtual, por un lado y (2) un espacio de socialización, expresión y elaboración de una identidad digital:

*1- Espacio de encuentro y pertenencia a una comunidad virtual:*

---

<sup>33</sup> En relación a ello, los docentes comprenden un segmento etario que supera los 35 años.

Los/as alumnos/as coinciden en valorar y concebir la *Escuela* como una “comunidad”. Así, en sus respuestas prevalecen las metáforas relacionadas con la dimensión afectivo-familiar (“segunda casa”, abrazo materno, contención) y lo deportivo. Estas son algunos de los resultados recabados de las entrevistas en profundidad:

*Es como estar en una liga de fútbol, creo que lo que representa la escuela son las ganas de ser mejores cada día y de ayudarnos entre nosotros.*

(alumno/a 4 de EDR)

*Un abrazo de tu vieja cuando estás medio bajón ... (ndeaahh). Lo siento como un gran espacio, con una gran energía y una cultura propia que se va formando. Es un hermoso grupo el que está y siento que se tira siempre la mejor y van surgiendo nuevas propuestas muy ricas (clase de foco, clase de flow) por fuera del "programa".*

(alumno/a 6 de EDR)

Del análisis de sus percepciones y valoraciones hacia EDR se observa que los/as alumnos/as han construido un profundo sentido de pertenencia no solo a una comunidad de pares en construcción, con los/as que comparten muchas horas de su rutina diaria en línea, sino también a una cultura mayor, que los envuelve y los representa: el hip-hop.

*La escuela de rap es un hermoso lugar para aprender, entrenar, socializar, hacer amigos, y conocer colegas. Es una escuela de rap porque a pesar de que el punto principal a entrenar sea el freestyle, nunca se deja de lado el respeto, la unión y el amor a la Cultura.*

(alumno/a 3 de EDR)

## *2- Espacio de socialización, expresión y elaboración de una identidad digital:*

En la *Escuela* los/as alumnos/as trabajan en el fortalecimiento de su identidad (como personas y como raperos/as) y se sienten cómodos/as expresando sus ideas, en especial en formatos de debate (clases teóricas) o a través de las devoluciones a sus compañeros/as de grupo (clases prácticas). Cada participante es respetado/a en su individualidad y ninguno/a recibe un trato anónimo o distante. Estas son algunos de los comentarios obtenidos en nuestro estudio:

(...) como están planteadas las clases (posibilita) el intercambio de ideas constantes, las devoluciones que nos hacemos a nosotros mismos y/o a otros compañeros que da a lugar a que todos expresemos lo que sentimos en todo momento ya sea sobre un ejercicio o un tema en particular.

(alumno/a 1 de EDR)

He aprendido bastante y lo que me queda por aprender. Gracias a ellos soy una persona nueva

(alumno/a 9 de EDR)

Particularmente en el universo del *freestyle* los/as raperos/as elaboran una identidad (denominada a.k.a) para construir su personaje artístico, aspecto que es abordado tanto en las clases teóricas como en las prácticas y se lo asocia al perfilado de un estilo determinado de rap. En las clases teóricas, se despliega un catálogo de estilos de *mcs* o raperos identificados como: raperos “conciencia”, raperos “tecnicos”, raperos “musicales”, entre otros. Esta catalogación sirve para visualizar y analizar modelos de rapear con el fin de inducirlos/as a pensar en la búsqueda y construcción de su propia estética de rap.

Otras particularidades asociadas al comportamiento distintivo de los *residentes digitales*, es el tiempo de conexión, superior a las 10 hs. semanales dado que además del horario previsto por las clases, ingresan libremente a la plataforma para practicar. Asimismo, todos/as los/as integrantes poseen perfiles en redes sociales y reconocen el uso predominante de *Instagram* (modalidad *Story*) para difusión de su material.

Estas percepciones predominantes entre los/as participantes coinciden con las principales características señaladas por Sánchez Fenollar (2012) para los *residentes digitales*: “ven la web como un espacio, un lugar en el que encontrarse con amigos y colegas”, en el que desarrollan “sentido de pertenencia” y “se sienten cómodos expresando su identidad”. En otras palabras, la implicación con EDR supone una auténtica “residencia digital” que, lejos de recaer en un valor instrumental o accesorio de la plataforma *Discord*, propicia una motivación para la participación y ocupa gran parte de sus horas como “miembros” y no como simples usuarios/as de una herramienta.

#### 5.1.1.5 Espíritu colaborativo

En las interacciones se fomenta el comentario cruzado y el *feedback* entre pares. La metodología de entrenamiento que se propone es colaborativa y, por extensión, se traslada a la comunicación interpersonal a través de *WhatsApp* como escenario de escritura, lectura y composición creativa.

EDR se sustenta sobre una matriz de índole colectiva, colaborativa y grupal. Predomina la idea de comunidad y están muy presentes los valores originales de la cultura que los antecede y los representa: el hip-hop. Las nociones de hermandad, fraternidad y unidad son importadas de las bases de esta cultura y forman parte del espíritu que se percibe en EDR. En esta cultura existe un concepto que podríamos definirlo como “ronda”, que es el *cypher*, un modo de participación (en el baile o en el rap) circular en el que distintos/as participantes se van distribuyendo el “centro” para demostrar sus habilidades artísticas.

En los tiempos actuales, asistimos a la “era de la colaboración” y colaborar con alguien más no significa que dejes de competir. Más allá de las competencias que los/as jóvenes deben desarrollar individualmente para desenvolverse, el rasgo más significativo de esta generación es su capacidad de articularse de forma colectiva (García Canclini, 2012, p. 53). Los procesos colaborativos no ponen en riesgo la individualidad, la independencia y los proyectos personales de sus integrantes. Esta visión menos normativa permite que los/as jóvenes participen simultáneamente en múltiples iniciativas artísticas, y que no sea necesario un nivel de identificación absoluto con la colectividad para emprender un proyecto conjunto.

### 5.1.2 Clases

Al igual que en una escuela tradicional, con modalidad presencial, EDR imparte encuentros sincrónicos de carácter práctico y teórico, con una frecuencia semanal y de duración variable (entre 2 y 3 horas por encuentro).

#### 5.1.2.1 Clases prácticas

En las clases prácticas (con una frecuencia de dos o tres veces por semana), cada grupo de entrenamiento compuesto por 3 o 4 integrantes practica y entrena con un profesor a cargo contenidos alternados entre: música,

creatividad (“foco”), improvisación o composición de letras y música. La dinámica habitual consiste en el ingreso de los/as alumnos/as al aula correspondiente, en la hora asignada y, a partir de diversos ejercicios, van realizando sus improvisaciones orales y recibiendo devoluciones inmediatas del profesor o de sus pares. Como señalaremos anteriormente, se ingresa con el micrófono desactivado (para activarlo oportunamente), mientras que la cámara nunca se enciende, por lo que los intercambios son exclusivamente orales. Como todo entorno virtual, constituye el espacio en el que entrenadores y alumnos/as, en palabras de Scolari (2018), negocian contratos de lectura e interacción. En ese sentido, destacamos el valor que adquiere el término *medio* no solo como un soporte tecnológico sino como un sistema de protocolos, creencias, valores, entre otros. Así, los/as alumnos/as reconocen que *Discord* está permitido para ciertos usos, mientras que otros medios (como *WhatsApp*, por ejemplo, como veremos), para otros.

En un comienzo, los/as participantes que ingresan “desde cero” en la *Escuela*, atraviesan la fase de “diagnóstico” en la que se los prueba para observar en qué nivel podrían permanecer o ascender dentro del entrenamiento provisto. El trabajo de seguimiento y entrenamiento reviste un carácter personalizado, ya que según sus creadores el saber técnico debe administrarse de manera personalizada, adaptada a los conocimientos específicos de cada *freestyler*.

En las entrevistas realizadas, los/as propios/as alumnos/as describen y valoran el desarrollo de las clases prácticas, que inicia con una “entrada en calor” (*cypher*), en modalidad 4x4, es decir, alternando 4 versos cada uno/a:

(...) después hacemos los ejercicios correspondientes y cerramos la clase con un *a capella* entre todos.

(alumno/a 8 de EDR)

(...) Luego de 5 o 10 minutos el profesor introduce teóricamente un tema específico a trabajar y un ejercicio para practicarlo. Tras cada pasada de este ejercicio se da una pequeña devolución y se repite. Pasados aproximadamente 20 minutos, se da una variante del ejercicio con una dificultad adicional u otro enfoque para practicar el mismo tema. Luego de realizado este último ejercicio, por aproximadamente 15 o 20 minutos, se hace un formato libre, para aplicar lo visto si deseamos o descomprimir un poco y se abre un espacio de consultas en general.

(alumno/a 9 de EDR)

Es muy dinámica y da un espacio para poder expresarte y simpatizar con tus compañeros.

(alumno/a 5 de EDR)

(...) Después arrancamos con los ejercicios que estén predispuestos para ese día que puede ser algo nuevo o algo que siga de alguna clase anterior, se entrena el ejercicio y se va dando devoluciones a medida que transcurre, nos dicen cómo lo estamos haciendo, qué tenemos que mejorar y nosotros decimos cómo nos sentimos con el ejercicio, si nos sienta bien o no y seguimos así hasta terminar la clase, en la que volvemos al *cypher* del inicio para cerrar.

(alumno/a 11 de EDR)

Como se evidencia en las respuestas de los/as participantes entrevistados/as, el entrenamiento práctico está acompañado de la escucha y devolución constante de sus docentes y del diálogo propiciado como intercambio entre pares. Asimismo, la clase se concibe como espacio de práctica, expresión y vinculación con los/as demás integrantes del grupo.

Por su parte, los planes individuales de entrenamiento avanzado persiguen una orientación más dirigida al estilo personal de cada rapero. Se conforman mediante: una sesión de reconocimiento de fortalezas y debilidades personales, en tanto ejercicio de autoconocimiento y reflexión de sus propias habilidades en el rap, trazado de objetivos específicos y actividades de visualización o escucha. Por ejemplo, algunas de las consignas provistas a los/as alumnos/as semiprofesionales son:

- Investigar temas de interés personal (de “interés general”)
- Trasladar los contenidos escolares al *freestyle*.
- Mirar un video documental de 40/50 minutos.
- Improvisar de 20 a 30 minutos para fijar esos conceptos.

#### 5.1.2.2. Clases teóricas

En los encuentros teóricos, por su parte, se abordan aspectos medulares del rap, enmarcados en la dimensión literaria, lingüística y filosófica: recursos

fónicos, semánticos, usos y construcciones de rimas, formas de interpelar al oponente, entre otros procedimientos (como se consignó en el apartado metodológico de observaciones). Estas clases resultan de suma utilidad para los/as alumnos/as, dado que les permite afianzar nociones teóricas, reflexionar acerca de su propia práctica y analizar modelos y estilos distintos de raperos. Así dan cuenta de la secuencia de una de estas clases y valoran su finalidad:

Se nos introduce al tema en cuestión junto con intercambios de opiniones y debates en todo el desarrollo hasta el final en donde intentamos sacar una conclusión general del apartado.

(alumno/a 16 de EDR)

Generalmente Infra introduce un tema y le da un contexto de su historia e importancia en el entorno del hip-hop y más específicamente de las batallas. Luego abre un espacio a dudas y opiniones. Seguido a esto, continúa el desarrollo del tema con pausas para comentarios o dudas cada 10 minutos aproximadamente. No tiene ningún problema Infra en derivar por una tangente que haya surgido, durante el tiempo que sea necesario y uno como alumno siente que la clase se va a armando con el aporte del alumnado.

(alumno/a 12 de EDR)

En las clases teóricas se habla de un tema en particular dispuesto por Infranich, y vamos discutiendo, debatiendo y despejando las dudas que tengamos.

(alumno/a 13 de EDR)

Se observa que las clases teóricas también se sustentan sobre la base del intercambio, el diálogo y la escucha entre el docente y los/as alumnos/as. La *Escuela* complementa estos espacios con una formación en el aspecto emocional de los/as alumnos/as para enfrentar una batalla entre raperos/as. Cada docente intenta observar el estado anímico de los/as alumnos/as y ofrecer un espacio de escucha y contención<sup>34</sup>.

Si bien los horarios de clase están programados semanalmente, EDR fomenta la generación del compromiso espontáneo por parte de los/as alumnos/as, a partir del ofrecimiento de aulas libres para la práctica o disponibles para el diálogo abierto entre pares (algo así como momentos de “recreo” o, como se presenta más adelante, “burbujas de ocio”).

---

<sup>34</sup> Se prevé invitar a psicólogos deportivos y neurocientíficos a dar clases especiales.

### 5.1.3 Percepciones en torno a pertenecer

Respecto de las significaciones, representaciones y percepciones en torno a la pertenencia a EDR los/as entrevistados/as refieren a la *Escuela* como un espacio de *perfeccionamiento* de sus prácticas, una primera instrucción formal -dado que varios venían ejerciendo la práctica de manera espontánea- y un camino hacia la profesionalización en su trayectoria como raperos/as principiantes. En relación con esto, destacan la *disciplina* y *efectividad* que les otorga este tipo de entrenamiento en otros contextos físicos (como plazas o competencias presenciales).

El segundo aspecto aludido por los/as raperos/as entrevistados/as es la sensación de comunidad/familia/amistad que se genera no bien se ingresa a la *Escuela* y lo que esto implica: confianza, valores compartidos, práctica *full time* entre pares. Remeda los valores fundamentales del hip-hop: unión, fraternidad, compañerismo. Asimismo, varios/as destacaron la finalidad de la *Escuela* como ámbito de entretenimiento, diversión y distracción, sobre todo en contexto de aislamiento por la emergencia sanitaria. En tal sentido, adquiere centralidad la idea de virtualidad, ubicuidad y proximidad que propone EDR. Los/as alumnos/as manifiestan una sensación de cercanía promovida por la plataforma y fomentada por el grupo de docentes coordinadores y de alumnos/as.

En relación con esto, varios/as hicieron alusión a los prejuicios construidos en torno al origen de EDR y a la enseñanza sistemática del rap, un género que constitutivamente es espontáneo y que se jacta de tener un espíritu “callejero”, desprovisto de una instrucción formal como la que propone la *Escuela*. Este debate, si bien no es ajeno a los/as raperos/as asistentes, los/as conduce a pensar en la riqueza que les otorga la formación en EDR y la complementariedad que les brinda a quienes aprendieron a rapear en un contexto informal o autodidacta.

### 5.2.3 Aulas

La organización de las aulas en la interfaz de *Discord*, según uno de sus creadores, está en constante actualización y, al momento de su inauguración, la disposición de las salas en la plataforma “está como cayó”, haciendo referencia a que el orden de las aulas y su ubicación vertical fueron configurados sin una

planificación ni un diseño premeditado. A pesar de ello, su exploración resulta sencilla y es posible advertir la presencia de los siguientes elementos:

**-Chat de texto:**

- **Chat de explicaciones:** espacio textual destinado a las explicaciones brindadas por los docentes durante las clases prácticas.

**-Chat de voz:**

-**Aulas:** numeradas (#1, #2, #3), disponibles para los miembros de los grupos de entrenamiento práctico semanal.

-**Aulas VIP:** de uso profesional.

-**Aulas “Koliseo”<sup>35</sup> y MDP:** de uso semiprofesional.

-**Salas especiales:** reservadas para competencias ocasionales.

Como se observa en la siguiente captura de pantalla, en el menú vertical de la aplicación para celular las aulas de uso semiprofesional pueden visualizarse de la siguiente forma:



Figura 3: captura de pantalla del entorno *Discord* que muestra el listado general de aulas de uso restringido.

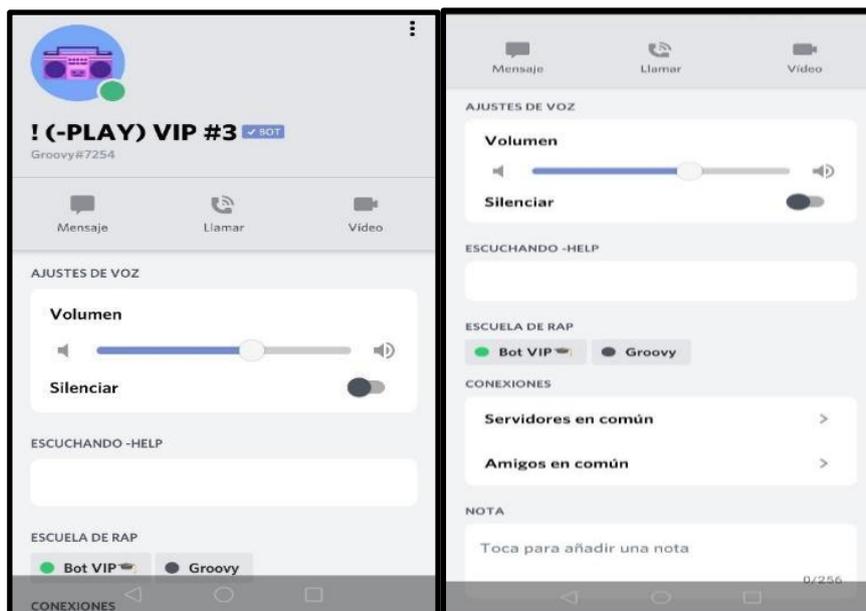
Respecto de la gestión de miembros se realiza a partir de un enlace único de invitación, que los profesores comparten al momento de admisión de los alumnos. En cuanto a su funcionamiento, la plataforma *Discord* permite a sus

<sup>35</sup> “Koliseo *freestyle*” es un encuentro de rap realizado en la localidad de Necochea, celebrado generalmente, en el anfiteatro “Pedro Arozarena” del Parque Miguel Lillo.

usuarios emplear canales de voz, de texto (estilo *Slack*), subir bases instrumentales usadas de fondo en sus improvisaciones (en EDR los “bots” se emplean para reproducir las bases instrumentales usadas para entrenar o rapear libremente) y generar aulas privadas de entrenamiento y socialización, de acceso restrictivo para grupos reducidos, mientras que otras están disponibles a toda hora.

### 5.2.3.1 Interfaz

La plataforma *Discord* ofrece una interfaz visualmente atractiva y sencilla como espacio de interacción e intercambio en las clases y en las aulas libres o restrictivas de entrenamiento. Como se aprecia en las siguientes imágenes capturadas de la versión de *Discord* para celular, es posible configurar un “bot” para cada aula y realizar ajustes de voz (niveles de volumen o silenciador) para mejorar la calidad de sonido:



Figuras 4 (izq.) y 5 (der.): en las capturas de pantalla de *Discord* se observa la inserción de una base instrumental (Bot Vip) para el aula 3, de acceso restringido y uso profesional (Aula Vip #3).

### 5.2.3.2 Aulas como burbujas de ocio

Las aulas de EDR, fuera de las instancias programadas de clases prácticas o teóricas, adquieren las características de las *burbujas de ocio* (Igarza,

2009), en tanto que se constituyen en espacios que no requieren un involucramiento temporal prolongado y se vuelven funcionales a los intersticios de la vida cotidiana de los/as participantes. En las observaciones realizadas en sus intercambios interpersonales vía *WhatsApp* es muy frecuente encontrar conversaciones como las que se muestran en estos ejemplos, en las que se revela el uso de las aulas a demanda:

Alumno 1: alguien para un cypher

Alumno 1 ?

Alumno 2: Yooooo

Alumno 1 : Daleee

Alumno 1: Ahi voy al discord

Alumno 2: Okaaaa

Alumno 1: Me hago 1 mate y voy

Alumno 2: Dale dale

(chat de *WhatsApp*, 20/10/2020)

Alumno 3: Che no se de qué están hablando

Alumno 3: Pero sale cypher¿?

Alumno 3: Tengo ganas de rapear

(chat de *WhatsApp*, 23/11/2020)

Alumno 4: Practicamos un poco antes del re diagnostic?

Profesor 2: yeah baby

Alumno 4: Ahí voy

Profesor 2: conectándome

(chat de *WhatsApp*, 11/11/2020)

Alumno 6: Euuu broo

Alumno 6: Estamos rapiendo por si se quieren sumar

Alumno 5: Somos bocha de gente sumence

(chat de *WhatsApp*, 09/11/2020)

Alumno 9: Alguien oara charlar en algun aula? Toy aburrio

(chat de *WhatsApp* 09/11/2020)

Estos diálogos ponen de manifiesto el carácter afiliativo y cohesivo que asumen estas “burbujas”, empleadas fundamentalmente para la práctica del rap,

pero también para la socialización y la búsqueda de diversión, como se evidencia en la última intervención del Alumno 9.

Como señalan García Canclini y Cruces (2012), las nuevas generaciones están integradas por jóvenes que adquirieron nuevas habilidades, competencias y otras formas de administrar sus recursos y su tiempo. Es por ello que, como se evidencia en el comportamiento de estos/as jóvenes, en los espacios libres, entre sus obligaciones (laborales o académicas) las aulas de *Discord* se adaptan al uso intersticial de sus tiempos, favorecido por el uso extendido del celular como dispositivo privilegiado por estas generaciones, para quienes la comunicación interpersonal y el entretenimiento se conjugan simultáneamente, son indisociables. Su vida es una secuencia de transiciones entre brevedades e intermitencias de todo tipo, naturaleza y origen y, en palabras de Albarello (2019), en relación con las “píldoras de consumo intersticial”: se dan en la pantalla convergente y nómada del teléfono móvil, a través de la lectura, la participación en las redes sociales, la escucha de música, la navegación en Internet, los videojuegos o el consumo audiovisual (2019, p. 46-47). Como se evidencia en el siguiente ejemplo, al mismo tiempo que ocupan las aulas “burbuja” también recrean el ocio en la práctica del videojuego *Among Us*:

Alumno 4: Pinta among pipol?

Alumno 5: Yo me prendo

Alumno 4: Venite al server rey

(chat de *WhatsApp*, 08/11/2020)

En palabras de Igarza, el nuevo consumo cultural está cada vez más dominado por actividades intermitentes de comunicación interpersonal y de entretenimiento, por lo que “el ocio se escurre entre bloques productivos: el ocio se ha vuelto intersticial” (p. 12). Los siguientes ejemplos demuestran de qué manera los/as usuarios/as gestionan sus propios tiempos y ajustan sus actividades en función de su disponibilidad temporal:

Alumno 5: voy a meter 10 min de discord porque no rime en todo el finde

Alumno 5: ahre que si

Alumno 5: pero igual entro un toque si alguien se suma

Alumno 6: Dale te acompaño

(chat de *WhatsApp*, 23/11/2020)

Alumno 9: Tengo 5 min hasta que saque la comida... te sirve?

Alumno 9: Ajaja

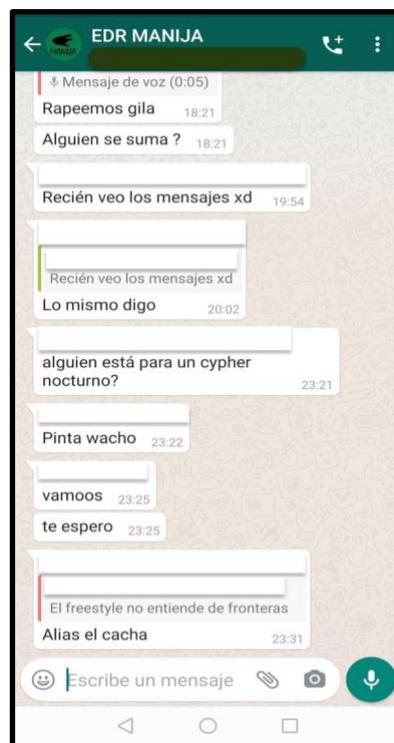
Alumno 5: Dale de una 🤔🤔

Alumno 9: Yen2

Profesor 2: yo me meto ahor en un toquee

(chat de *WhatsApp*, 6/1/2021)

La siguiente captura de pantalla, por su parte, reproduce otra de las instancias de acuerdo para acceder a las *burbujas de ocio* en tiempo nocturno:



*Figura 6:* captura de pantalla del grupo de *WhatsApp* “EDR Manija” en el que se conciertan encuentros post clase en las aulas libres de *Discord*.

### 5.3 Ecosistema tecnológico

El ecosistema mediático de los/as alumnos/as que asisten a EDR se compone de una serie de plataformas, aplicaciones y redes que se emplean de manera integral, al servicio de sus propósitos comunicativos: socializar, aprender, ejercitar y entrenar la práctica del *freestyle*, lo que demuestra que los/as participantes parecen conocer perfectamente qué dispositivo usar según sus intenciones y así lo demuestran sus “contratos” de participación. A través de

su funcionamiento, la *Escuela de rap* vía *Discord* promueve la práctica y el entrenamiento de rap mediante, fundamentalmente, sus canales de voz y la escritura de textos breves (en formato de chat de conversación). De esta forma, en su ecosistema tecnológico conviven y cooperan diferentes medios y lenguajes, también diferentes formas de lectura, oralidad y escritura.

### 5.3.1 Ecosistema de pantallas y sonidos

#### 5.3.1.1 Pantallas

De las encuestas realizadas para indagar en el ecosistema de pantallas más frecuente de los/as miembros de EDR, se observa que el celular inteligente (*smartphone*) es el dispositivo de preferencia absoluta para sus interacciones cotidianas. Del grupo de participantes que accedió a las encuestas, el 100% opta por el dispositivo móvil para sus prácticas diarias (*Ver Anexo, Figura g*). Este dato está en línea con ciertas tendencias ya señaladas por estudios sobre el comportamiento *cross-media* de las audiencias (Albarello, 2019), según los cuales “el uso del teléfono móvil está creciendo rápidamente respecto a otros dispositivos como la PC: cada vez se consume mayor cantidad de contenido”, “el *smartphone* es el dispositivo principal para los *multiscreeners* más jóvenes” (2019, p. 59) y, en particular, es empleado en el ámbito laboral, en espacios educativos y momentos de ocio digital. Como proponen Pedrero, Barrios y Medina-Ávila (2019) el *smartphone* es el vehículo convergente que guía a la audiencia al consumo de medios y plataformas. Se trata de un aparato que aglutina múltiples usos por parte de sus usuarios/as y, en palabras de Albarello (2019), la “pantalla total” del celular subsume a las demás pantallas y dado su carácter “nómada” por su tamaño y la conexión ubicua permite su combinación con otras actividades en simultáneo: “podemos afirmar que no hay pantalla más combinable con otros medios, actividades y lugares que la pantalla del teléfono móvil” (2019, p. 58). Luego, en segundo lugar la pantalla seleccionada es la computadora de escritorio y la *notebook* se encuentra en último orden de preferencia.

Ahora bien, particularmente para su proceso de formación y entrenamiento en EDR, las preferencias de los/as encuestados/as se distribuyen

equitativamente entre dos pantallas clave: la del celular, (convergente y nómada) y la de la computadora (de mayor tamaño y fija). De acuerdo con los resultados obtenidos, para el 50% de los/as consultados/as, el uso del celular predomina por ofrecer facilidades asociadas a la disponibilidad, la comodidad, la movilidad y posibilidad de desplazamiento y la ligereza (*Ver Anexo, Figura h*). Estas son algunas de las respuestas de los/as consultados/as, extendidas en las entrevistas en profundidad:

Por un lado es una gran herramienta para rapear en sí durante las clases. Por el otro, es muy cómoda para sumarse de imprevisto o entrar a ver si hay alguien rapeando. Se siente como caer en el sillón de una casa compartida a ver quién anda por ahí.

(alumno/a 8 de EDR)

Me permite asistir a las clases y está bueno poder entrar a diferentes aulas en cualquier momento.

(alumno/a 9 de EDR)

Es más ligero para entrar.

(alumno/a 10 de EDR)

Se observa, entonces, cómo no solo se valora la ubicuidad de la pantalla móvil (asociado a la comodidad) sino también la reducción del costo temporal para el ingreso a la plataforma *Discord*. Como señala Albarello (2019) los *smartphones*, junto con las tabletas o *e-readers*, encuentran puntos de conexión con el código “porque nos permiten adaptar la lectura a cualquier situación, instaurando una lectura ubicua, intersticial y conectada con otros lectores y dispositivos” (2019, p. 53).

A su vez, la otra pantalla elegida por los/as participantes de EDR es la de la computadora (PC y/o *notebook*) por priorizar aspectos técnicos concernientes a la calidad sonora: mejor audio por auriculares, micrófono integrado, facilidad para ejecutar las bases musicales (o periféricos). Además, uno/a de los/as entrevistados/as alude a una mejor “comprensión” de la plataforma a través de la pantalla de la computadora:

Entiendo mejor *Discord* por ahí.

(alumno/a 11 de EDR)

Este/a alumno/a hace alusión a que la amplitud de la pantalla de la computadora le ofrece una visualización menos comprimida que en el celular, al mismo tiempo que la organización de las aulas y chats le resulta más amena a la navegación.

### 5.3.1.2 Sonidos

La experiencia de participación en EDR está fuertemente anclada en la comunicación oral. En su ecosistema sonoro pareciera reinar la dimensión auditiva, que comprende canales de voz en *Discord* (recordemos que la *Escuela* promueve para entrenamiento libre o clases la participación sin *webcam*) o mensajes de audio en *WhatsApp* (como socialización y distensión). Como señala Gómez González (2020), el desarrollo tecnológico ha demostrado que la *simultaneidad* es la condición contemporánea más extendida tanto en los procesos como en los negocios o la comunicación y “la performatividad, el cuerpo, la tradición oral están siendo valorados como instancias de conocimiento antes impensables” (2020, p. 38). Este aspecto no resulta llamativo si tenemos en cuenta que la *Escuela* surgió acompasadamente al contexto de Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio (ASPO), en un momento en el que, como observa Carrión (2020), resultaba imperiosa: “la necesidad de sentirnos cuerpo en un momento en que todo es píxel y virtualidad”, en sintonía con lo propuesto por Owyang (2021) respecto de la fatiga ante tanta exposición y permanencia frente a las pantallas digitales.

Como hemos advertido, una de las particularidades de la plataforma *Discord* en su implementación para la *Escuela de rap* la constituye la ausencia de cámaras de video para el proceso formativo y de práctica. Si bien la *webcam* en sus orígenes representó un fenómeno novedoso que permitía transmitir en vivo lo que sucedía en los hogares de los usuarios, en este entorno se desestima su uso. Esto implica que, forzosamente, la comunicación se dé solo de manera oral y que los factores gestuales, kinésicos, proxémicos o paralingüísticos desaparezcan en la interacción. Sin embargo, de acuerdo con lo observado en las entrevistas, esto no representa una limitación, sino una oportunidad convertida en un reto expresivo: mostrar intenciones comunicativas solo con la

voz. En este sentido, adolecer de la cámara y del campo visual de los/as interlocutores/as pone el foco en las intenciones de los mensajes y el rap se experimenta de otra forma: se vuelve más "pragmático" en su dimensión exclusivamente oral. Este aspecto fortalece la creatividad, el ingenio y el trabajo estético en el plano material de la voz. En un sentido pragmático, entonces, la ausencia de los elementos visuales (en la que se obturan elementos extralingüísticos) intensifica la preocupación por la *fuerza ilocutiva*<sup>36</sup> del mensaje en el rap y se acentúa la dimensión expresiva de la voz.

### 5.3.2 Ecosistema mediático

Además de *Discord* (como plataforma "base" de la *Escuela*), la interacción entre los docentes y los/as participantes fluye y tiene lugar en perfiles y canales oficiales de sus cuentas de redes sociales y plataformas de uso frecuente por parte de los/as alumnos/as: *Instagram*, *YouTube*, *WhatsApp* y *Spotify*. En su ecosistema de medios, los *residentes digitales* logran establecer "pactos de lectura" con cada medio (o dispositivo) que consumen, por lo que el medio es entendido como algo más que una simple vía de distribución de contenidos: supone una serie de ritos, protocolos y reglas que los/as usuarios/as pueden gestionar muy bien.

De los resultados obtenidos en las entrevistas y encuestas, se revela que, entre los/as jóvenes de EDR:



1- *Discord* es la plataforma más usada. Supone su entorno de práctica y socialización de rap, concretamente por su adhesión a EDR.



2- *WhatsApp* es el sistema de mensajería instantáneo más frecuente, en tanto canal de comunicación interpersonal escrita y sonora, en paralelo a los chats de *Discord*.

---

<sup>36</sup> Nos referimos al concepto de la Pragmática, disciplina que se ocupa del significado contextual y de la manera en que elementos extralingüísticos pueden incidir de forma directa sobre él, que refiere a la intención del mensaje en la interacción.

- 3-  *Instagram* es la red social más usada para socializar entre pares.
- 4-  *YouTube* es la plataforma más usada para la exploración y seguimiento de otros raperos o competencias de rap de nivel profesional.
- 5-  *Spotify* es la plataforma más consumida para contenidos de música y pódcast, en menor relevancia.
- 6-  *Twitch* es el servicio de *streaming* que reconocen usar ocasionalmente, como consumidores pasivos, en especial para ver transmisiones o reacciones de raperos de renombre.

#### 5.3.2.1 *Discord*

Esta plataforma, como entorno de práctica y socialización de rap, supone el escenario principal de la *Escuela* (algo así como un “paraguas” que incluye a los demás medios). En las encuestas fue valorada en cuanto a las ventajas y desventajas que ofrece para el desempeño en EDR. Como principal ventaja valoran la *ubicuidad* que les permite competir con alumnos/as de todo el país e incluso de otras fronteras. Estas prácticas en línea demuestran que Internet no desplaza al mundo material, sino que le añade capas de comunicación y de sentido. Así, un/a joven de Mar del Plata puede rapear con jóvenes de otras latitudes desde su casa; a pesar de estar geográficamente (y sanitariamente) separados/as.

En segundo lugar, ponderaron la posibilidad de construir *lazos de socialización* e interculturalidad, vinculación e interacción. Luego señalan la contención brindada, la comodidad del ingreso a diferentes aulas y la privacidad obtenida en las aulas de uso restringido.

Por su parte, en cuanto a las desventajas de la plataforma, en su mayoría, señalaron la falla técnica de “trabarse” la aplicación o el servidor banda ancha, la existencia de *delay* (demora) a la hora de rapear y la falta de presencia del/la otro/a competidor/a frente a frente (aspectos que en las entrevistas fue puesto en valor como refuerzo pragmático).

### 5.3.2.1 WhatsApp

La conversación interpersonal de los/as alumnos/as de EDR se ve alimentada, en simultáneo a *Discord*, por las intervenciones en los grupos de *WhatsApp* creados por los organizadores de la *Escuela*. Esta aplicación de mensajería instantánea supone la instantaneidad, “la emoción de dejarse llevar por la irrefrenable emoción de lo inmediato” (Tenorio, 2020, p. 45). En términos generales, el contenido de los chats de la mensajería instantánea intercambiada a través de *WhatsApp* opera como canal de contacto para la organización de algún *cypher* (ronda) que se desarrollará en algún aula disponible de *Discord*. Se registran varios grupos de mensajería instantánea, cuya participación se limita, en algunos casos, al nivel de práctica. Así, encontramos: (1) grupo de *WhatsApp* de uso general y (2) grupo de *WhatsApp* de uso limitado:

**- 1- Grupo de WhatsApp de uso general:** se denomina “EDR Manija” e incluye a la mayoría de los/as alumnos/as de la *Escuela*. Adquiere propósitos de socialización, toma de contacto, intercambio de enlaces a videos, memes, audios, *GIF*, *stickers*, *emojis*, etc. Por ese medio se presenta a algún/a ingresante y los/as participantes se vinculan de manera espontánea e informal. Si bien las reglas de participación no estuvieron explícitas desde el comienzo, en una oportunidad, el equipo docente debió manifestarlas para evitar malentendidos en las interacciones digitales. Según se explicó, esta regulación tuvo como finalidad reforzar y mantener los valores básicos de la cultura hip-hop: “amistad , unión , compañerismo, solidaridad y, sobre todo, respeto”. Se establecieron sanciones para aquellos/as que incumpliesen las reglas que consistían en la eliminación del grupo, la suspensión de actividades o la expulsión de la plataforma *Discord* y de todos los grupos o canales de comunicación pertenecientes a *Escuela de Rap*.

En especial, se hizo hincapié en el tratamiento de los temas comentados en los chats de *WhatsApp*. Se recordó que los contenidos de circulación deben estar enfocados al ámbito institucional de la *Escuela* (competencias, eventos, ligas, ascensos de los distintos países, artistas recomendados de un alumno a otro sin *spamear*, material de la *Escuela* o externo) o a temas relacionados con la cultura hip-hop (*beat making*, *graffiti*, *break*, entre otros). De esta forma, se

consignó por escrito en el grupo general: “queda totalmente anulado hablar sobre cualquier situación o tema que esté fuera de los contemplados anteriormente, de lo contrario, se tomará la decisión que corresponda”. Al término de este mensaje, se refuerza el sentido de pertenecer a la *Escuela* y a la cultura hip-hop:

No se olviden que todos tenemos la hermosa dicha de pertenecer a nuestra escuela, pero eso no nos da autoridad para denigrar, hablar mal o ser subjetivo con respecto a otro colega y su persona. Todo esto es para mantener este hermoso lugar de diversión y laburo que venimos formando hace más de un año. Tratemos de que este espacio sea para seguir aportando a nuestra hermosa cultura, respetando y representando no solo en las rimas sino en actos también.

(mensaje de *WhatsApp* de los docentes dirigido a los/as alumnos/as de EDR)

**-2 Grupos de *WhatsApp* de uso limitado:** reciben el nombre del nivel de entrenamiento al que pertenecen: “EDR Amateur”, “EDR Iniciales”, “EDR Diagnóstico” y se conforman específicamente para cada grupo de formación. Los/as alumnos/as reconocen restringirlo solo al uso profesional vinculado con la práctica y las clases (horarios, problemas de conectividad, inconvenientes de índole personal, etc). Como se ve en las siguientes capturas de pantalla, en los intercambios de mensajes a través de mensajería instantánea los recursos tipográficos, propios de la modalidad escrita, conviven con otros de naturaleza multimodal, como los emojis, los *GIF*, los memes, los stickers, entre otros (Cantamutto y Vela Delfa, 2021, p. 17). Los *emojis* asociados a mensajes de difusión (sobre todo en redes sociales) se emplean para distribuir masivamente los mensajes, por lo que asumen funciones visuales. “Sirven para destacar algunas ideas clave o simplemente para organizar la información y hacerla más atractiva a sus receptores” (p. 49).



Figuras 7 (izq.) y 8 (der.): en el espacio destinado a “Descripción del grupo” se brinda información operativa respecto del tipo de clase (música, foco o teoría), día, horario y duración (fig. 7). En el chat del grupo “EDR Amateur” se refuerza la información en su forma escrita (fig. 8).

De esta forma, los grupos de *WhatsApp* (de uso general o específico) funcionan como “punto de encuentro”, acuerdo para la práctica espontánea, por fuera de las clases pautadas y estructuradas en la *Escuela* y regulación de las prácticas deseadas en el marco de la interacción. Autónomamente, los/as alumnos/as se ponen de acuerdo, ingresan a *Discord*, y fluyen de una interfaz a otra en cuestión de segundos. Los/as alumnos/as reconocen ser conscientes de la funcionalidad de cada grupo y de las reglas de participación.

De acuerdo con las entrevistas realizadas y la observación seguida al grupo de *WhatsApp* general “EDR Manija”, se advierte que la funcionalidad que adquiere el intercambio en los chats de mensajería digital reviste múltiples formas, entre las que se destacan:

1. -Organización
2. -Socialización
3. -Composición
4. -Visibilización y difusión
5. -Valoración

### 1- Organización

El principal propósito que persiguen los grupos de *WhatsApp* en la *Escuela* reviste un carácter funcional y de contacto *fático*, en paralelo a la plataforma *Discord* (en plena integración y cooperación mediática) para mantener el contacto con el grupo de entrenamiento y manifestar presencia: “estoy acá”. Se usa preferentemente como canal alternativo para coordinar, dar a conocer y reforzar horarios de trabajo, dar aviso ante alguna situación imprevista (ausencia, cambio de horario de alguna clase) o aspectos técnicos concernientes al funcionamiento de la plataforma (fallas de conectividad a Internet, consultas sobre la navegación, entre otros), como se observa en los siguientes intercambios de mensajería instantánea relevados en *WhatsApp*:

Profesor 1: Hoy teorico 16:30 no se olviden 🙏

Profesor 2: a las 18hs la clase de música vamos intercalandola con al compe de (x)

(chat de *WhatsApp*, 06/11/2020)

Alumno 3: Broo hoy no puedo, justo me tuve que ir de casa, nos vemos la próxima 🙏

Profesor 2: not problem

Profesor 2: te espero la próxima

Alumno 4: Hermano, yo me voy a poder sumar el próximo viernes.

Profesor 2: perfecto

(chat de *WhatsApp*, 06/11/2020)

Profesor 1: Chicos, hoy NO hay clases teoricas, disculpen! les avisamos para la prox clase

(chat de *WhatsApp*, 13/11/2020)

Alumno 2: Che

Alumno 2: Estoy en el teórico?

Alumno 2: Se me trabo discord

(chat de *WhatsApp*, 20/11/2020)

La principal función asignada al intercambio a través de *WhatsApp* entre los participantes de EDR está destinada a garantizar la organización en torno a las clases.

## 2- Socialización

Además de funcionar en un sentido operativo, el chat de la mensajería instantánea adquiere un fuerte valor como dispositivo de socialización y cohesión, en refuerzo a lo que sucede en los canales de voz de *Discord*. La mayoría reconoce usar el grupo general “EDR Manija” para conocer a la gente nueva de la *Escuela*, compartir información afín al *freestyle*, hacer bromas. Como admiten en las entrevistas: “lo usamos para joder”, “nos cargamos”, “nos tiramos *beef* <sup>37</sup>”.

A través de enlaces, archivos y documentos intercambiados circulan contenidos de otros medios: *YouTube* (enlaces de batallas profesionales: *Red bull*, *FMS Argentina*, *España*, *Perú*, *Sinescritura*, *Koliseo*, videoclip de artistas como *Replik*, *La Flequi*, *Calle 13*, *L-Gante*, *BZR* o entrevistas a raperos consagrados como *Bnet*), *Instagram* (*flyers* de competencias o videos cortos para clasificación), *Twitter* (cuentas de raperos profesionales o jurados), *Facebook* (publicaciones de *Urban Roosters*) y *Soundcloud* (material autogestionado en audio).

Los intercambios de mensajes instantáneos revelan el valor afectivo-emocional que adquiere el medio: se saludan por sus cumpleaños, por el día del amigo, por Año nuevo, se dan las condolencias ante la muerte de Diego Maradona, se felicitan cuando ganan alguna competencia, comparten información sobre batallas de rap o lanzamientos musicales, entre otros usos, como se observa en estos extractos registrados en las observaciones:

Alumno 9: CLASIFIQUE A LA NACIONLA CHICSOA

Profesor 1: FELICITACIONESSSSSSSSSSSSSS

Alumno 5: Xd

(chat de *WhatsApp*, 04/11/2020)

Profesor 1:

<https://discordapp.com/channels/@me/776220672132513794/777635872022855741> hay una compe por acá que me invitaron

---

<sup>37</sup> En el universo del rap y, especialmente del trap, supone “un enfrentamiento con otros artistas a través de las letras de sus canciones, ya sea de forma directa o indirecta”. <https://www.lanacion.com.ar/sociedad/yeah-el-barrio-drogas-y-lujo-asi-suenan-y-de-esto-hablan-los-traperos-en-la-playlist-de-los-nid16092021/#/> (enero 2022).

(chat de *WhatsApp*, 15/11/2020)

Alumno 5: A todo esto escucharon los temukos de ysy?

Alumno 6: los estoy escuchando

Alumno 6: muyy buenos

(chat de *WhatsApp*, 11/11/2020)

Alumno 7: No quiero ser manija pero faltan 20 días para la red bull

Alumno 7: 🤔

Alumno 8: Poquito

(chat de *WhatsApp*, 11/11/2020)

Como puede comprobarse en estos ejemplos, el chat de *WhatsApp* funciona como un espacio para compartir novedades y contenido en torno al rap, que los/as mantiene informados/as y contribuye a la generación de saberes comunes al grupo.

### 3- Composición

Si bien no es la funcionalidad más frecuente registrada en los chat de *WhatsApp*, uno de los usos más creativos que adquiere el grupo promovido por EDR guarda relación con la escritura de invención. Los/as raperos/as emplean esta aplicación para escribir estrofas (compuestas en su gran mayoría por cuatro versos) de manera espontánea, tal como lo revelan en las entrevistas realizadas en profundidad:

Hacemos como batallas pero por mensajes. Nos tiramos una rima escrita, como si estuviéramos rapeando pero de forma escrita.

(alumno/a 9 de EDR)

Rapeamos escribiendo: tiramos barras escribiendo y está bueno, no lo había hecho antes, es divertido.

(alumno/a 5 de EDR)

Esta práctica supone una novedad para varios de los/as entrevistados/as. Otro/a alumno/a revela la práctica de hacer rimas en formato de mensaje de audio:

Algunas rimas escribimos, otras nos tiramos audios en rimas.

(alumno/a 8 de EDR)

Se observa de qué manera el empleo de *WhatsApp* revela el valor formativo, creativo y fecundo que adquiere para los/as participantes. Además de las funciones organizacionales y de socialización, el chat y el sistema de mensajes de audio se convierten en espacios informales e innovadores de creación colectiva, como analizaremos más adelante.

#### 4- Visibilización y difusión

En menor medida, se dan a conocer composiciones propias y circula material autogestionado. Como se observa en los siguientes ejemplos, muchos/as de ellos/as comparten sus enlaces de *Instagram* o *Google Drive* donde alojan sus videos de presentación, realizados como requisito clasificatorio para alguna batalla *online* o presencial:

Profesor 2: hola, vine a mendigar likes para mi video de Lonco <sup>38</sup>

Profesor 2: [https://www.instagram.com/p/CHeN6XWgHY\\_/?hl=es-la](https://www.instagram.com/p/CHeN6XWgHY_/?hl=es-la)

(chat de *WhatsApp*, 11/11/2020)

Alumno 2:

[https://drive.google.com/file/d/1Qdi0g8wQ4cSxZsnKwYb\\_KtzabO3uJ2u3/view?usp=drivesdk](https://drive.google.com/file/d/1Qdi0g8wQ4cSxZsnKwYb_KtzabO3uJ2u3/view?usp=drivesdk)

Alumno 2: Mi videito para jungla <sup>39</sup> por si alguien me quiere dar una devolución 😊

Alumno 3: Muy buenooooo

Alumno 4: Altas barrrrs quiero mi xbox

(chat de *WhatsApp*, 11/11/2020)

Alumno 6: hace mucho no escribo ,hace mucho no subo nada rapeando y salió este "tema" (porque lo escribí en menos de media hora xd) espero que les guste y que lo compartan, me ayudarían bastante

[https://www.instagram.com/tv/CJzIY4\\_An2J/?igshid=14b3m0x03kgix](https://www.instagram.com/tv/CJzIY4_An2J/?igshid=14b3m0x03kgix)

---

<sup>38</sup> Se trata de "Lonco free", una batalla de rap *online*, celebrada a través de un canal de *Discord* que resulta de interés para estos competidores por ubicarse en el rango 4 de la Freestyle Rap Federation, y otorgar 4.000 puntos a su campeón para el ranking de ascenso a FMS Argentina.

<sup>39</sup> Se trata de la competencia de rap "La jungla freestyle" realizada en Villa Lugano, Buenos Aires.

Alumno 3: Muy lejos weeee

Alumno 4: Muy bueno hno!

(chat de *WhatsApp*, 8/1/2021)

Alumno 8: : Ya armaste un temita ?

Alumno 9: C

Alumno 8: Y mostraaa papá

Alumno 8: Que tal te manejas con la producción

Alumno 9: Es súper rápido efectivo y profesional

Alumno 9: Mis últimos 3 temas están grabados con un celu

Alumno 9: Y con este productor

(chat de *WhatsApp*, 19/11/2020)

A través de estas conversaciones, es posible notar cómo las prácticas más valoradas en relación con la difusión del material propio guardan relación con el “dar *like*” y el compartir o difundir en sus propias redes sociales, como canales de propagación. Además, se evidencia el carácter autodidacta y exploratorio de algunos/as alumnos/as a la hora de producir su propio contenido, como lo manifiesta el alumno 9 de los ejemplos precedentes.

## 5- Valoración

Asimismo, en el grupo de *WhatsApp* discurren comentarios y observaciones sobre batallas profesionales y se promueven debates en torno a ello. En algunas oportunidades, comparten enlaces de competencias (en vivo o próximas a realizarse) e intercambian mensajes. Como se evidencia en los siguientes casos en los que comparten opiniones en torno a lo sucedido en competencias que visualizan en simultáneo, cada participante vierte su opinión y valora desde su propia visión:

Profesor 2: que final inesperada boludo

Profesor 2: más vieja escuela miposible

(chat de *WhatsApp*, 21/11/2020)

Profesor 2: me gusta su estilo pero siento que deja muchas barras sin rimar

Alumno 5: pero todos lo vemos distinto obvio

Profesor 2: a mi me llegó (x)  
Profesor 2: fue re honesto  
Profesor 2: y (x) dejó barras sin rimar y se va de la base a veces  
Profesor 2: es imperdonable

(chat de *WhatsApp*, 21/11/2020)

Profesor 2: estoy viendo la batalla de (x)  
Profesor 2: y en el minuto de respuesta se traba  
Profesor 2: que lastima la puta madre

(chat de *WhatsApp*, 21/11/2020)

Alumno 5: Les gusto la compe?  
Alumno 3: Me costó una bandaaaa  
Alumno 3: 86 competidores, 3 horas  
Alumno 7: lindaa amigo  
Alumno 7: me re gusto  
Alumno 8: Buenarda amigooooo

(chat de *WhatsApp*, 06/11/2020)

Profesor 2: che están ganando todos, y dando batallones. BIEN AHÍ  
Profesor 2: se re pone la escuela me re alegra

(chat de *WhatsApp*, 10/11/2020)

Los comentarios ponen de manifiesto un sistema de valores compartido por los miembros de la *Escuela* y dan cuenta del dominio de expresiones, categorías y conceptos en torno al rap que son recreados tanto en las clases prácticas como en las teóricas de EDR.

### 5.3.2.3 *Instagram*

En línea con los consumos mediáticos de sus alumnos/as, la red social más activa y popular de EDR es *Instagram*, que permite capturar, compartir, editar, mostrar imágenes en una página personal, además de tener seguidores y seguir a otros e interactuar a través de *post* (publicaciones) y *likes* (“me gusta”). Para las nuevas generaciones, en las redes sociales se “vive la vida” y suceden

cosas como parte de una experiencia concebida como “real”. En Márquez y Lanzeni (2018) se señala que *Instagram* “vino a ejemplificar la nueva era de la fotografía móvil”:

Hoy compartir fotos, videos e imágenes a través de servicios digitales es parte de la vida cotidiana y las interacciones en línea de las personas, especialmente entre los más jóvenes (...) Los adolescentes suben sus propias fotografías, las manipulan a través de filtros, y comentan, comparten y dan like a las fotos de otras personas. También es un lugar donde los adolescentes siguen las vidas y las interacciones de las celebridades, de sus pares, e incluso de extraños (Márquez y Lanzeni, 2018, p. 105).

La cuenta de *Instagram* @escueladerapoficial<sup>40</sup>, además de replicar los contenidos propios de EDR, opera como una plataforma de apoyo, difusión y visualización de los proyectos individuales de los/as raperos/as involucrados/as. Así uno de los profesores invita a los/as participantes a enviar su material para difundirlo a través de la red social, de manera “oficial”, a través del “etiquetado” de sus cuentas personales:

Anuncio importante: todos los que sean parte de la escuela, que tiren minutazos o acotazo en alguna plaza/escenario y quieran salir en el perfil de la escuela de rap a partir de ahora mandan el recorte de su video en alguna compe y lo vamos a estar personalizando con el logo de EDR y lo vamos a subir al perfil, además de estar etiquetándolos. Corran la voz a todos sus compañeros así todos pueden aparecer!

(mensaje de *WhatsApp* de los docentes dirigido a los/as alumnos/as, 02/02/2020)

La “vida” que los/as jóvenes experimentan en *Instagram* se complementa con su “vida real”, dadas las horas de conexión que asumen. Las redes sociales, en tanto escenario “virtual” de socialización, representan una extensión de nuestra sociabilidad y de nuestras máscaras (*faces*). Esa “vida”, en la que se envían mensajes escritos o en audio, publican o comparten material permite que cada uno se presente como “quiere ser”, es decir, es posible editar, borrar, retocar la cara, la voz, la piel, el cuerpo en el marco de lo que conforma un “nuevo modo de ser”: comparto, luego existo. En otras palabras, “ser”, en el ámbito de las redes sociales, es publicar y gestionar una imagen social (*face*), en términos

---

<sup>40</sup> Al momento de nuestras observaciones en EDR esta cuenta posee más de 1500 seguidores y realiza intervenciones de frecuencia diaria, gracias a la labor de uno de los docentes que ocupa el rol de *community manager*.

de Goffman (1967), entendida como el conjunto de atributos sociales de un sujeto aprobados en virtud de su interacción se vincula con cualidades individuales y entidades abstractas como el honor, el respeto, la estima y el yo. De acuerdo con Goffman (1967), no existe ninguna situación de habla que no requiera una preocupación constante por el modo en que se trata tanto a los demás como a sí mismo en virtud de la construcción de su imagen.

En ese sentido, esta “vida” que se experimenta en las redes sociales es similar a la que se desarrolla en la interacción en el entorno de la *Escuela de rap* entre docentes y alumnos/as o alumnos/as. Si bien no es igual a la que se vivencia “cara a cara”, resulta complementaria a su día a día como *residentes digitales*. Como señala Goffman (1967), los sujetos son actores que desempeñan diversos roles en distintos escenarios y ante diversas audiencias. De ahí que la idea de persona se relacione con la idea de *face*, máscara, dado que en la vida cotidiana los individuos se colocan máscaras en la interacción con los demás interlocutores. Las redes sociales, en tanto escenario “virtual” de socialización, representan una extensión de la sociabilidad y de las máscaras.

Uno de los principales elementos de construcción de imagen en el rap lo constituye la creación del nombre artístico, un a.k.a que los representa en tanto figuras de la escena del rap. Si bien este apodo suele no ser estable a lo largo de sus trayectorias, es el primer rasgo constitutivo de su imagen social ante los demás. En las interacciones digitales de EDR (a través de *Discord*, redes sociales o plataformas de audio y video) cada participante ingresa con su a.k.a y es identificado de esa forma durante el proceso de entrenamiento y práctica.

Las funciones de *Instagram* más habituales entre los/as participantes de EDR son:

#### 1- *Instagram Stories*

Esta función, que permite a los/as usuarios/as subir contenido disponible durante solo 24 horas, es el recurso más empleado en la modalidad “caja de preguntas” para favorecer el intercambio entre alumnos/as y docentes. Se replican algunos de los conceptos abordados en las clases y se abren debates acerca de discusiones polémicas sobre tópicos de rap o perfiles de algunos competidores profesionales. Como se ve en la siguiente captura de pantalla, la

cuenta oficial de EDR genera interacción entre sus miembros y entre otros seguidores ajenos a la *Escuela*, simpatizantes del mundo del hip-hop y el rap:

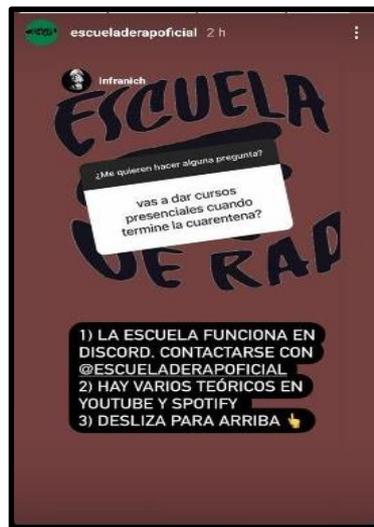


Figura 9: a través de la cuenta oficial de *Instagram* y la opción “cajita de preguntas”, EDR interactúa con sus seguidores y refuerza aspectos organizacionales, para una audiencia más amplia que la de su matrícula.

## 2- Publicar *selfies*

Asimismo, la cuenta captura momentos compartidos entre algunos/as participantes reunidos de forma presencial con motivo de alguna competencia y muestra sus autorretratos digitales o *selfies*, arrobando (“etiquetando”) a los/as protagonistas. Las *selfies* son una nueva forma de autocuración en línea en la era de las redes sociales y las aplicaciones para compartir fotos (Márquez y Lanzeni, 2018).



Figura 10: en esta captura de pantalla de *Instagram* se observan algunos competidores profesionales junto con docentes entrenadores.

### 3- Dar likes

Por su parte, los/as alumnos/as de EDR, para dar sentido a su propia trayectoria, confían en *Instagram* como “ventana estética” de uno hacia los demás, donde se verá cómo quieren ser y donde pueden ver a los demás en relación consigo mismos y en su forma personal y, por otro lado, como plataforma de conexión siguiendo perfiles aspiracionales (celebridades o figuras prominentes de la escena del rap) y amigos/as (Márquez y Lanzeni, 2018, p. 108). Las redes sociales recuperan una tendencia ya iniciada por fenómenos como los *reality shows* o los programas de tv en los que personas desconocidas se mostraban habitando una casa, sobreviviendo en una isla, concursando y demostrando un valor artístico o exponiendo calamidades personales en los formatos *talk show*. A diferencia de estos géneros, las redes se orientan hacia un público identificado: comunidad de contactos cercanos o amigos. En suma, las redes sociales constituyen un escenario en el que “cualquiera” puede convertirse en famoso o popular, sumando seguidores o marcando tendencia a través de sus *hashtags* (Turkle, 2012).

Como se observa en la siguiente conversación de *WhatsApp* la acción de *dar like* en relación con sus trayectorias artísticas en formación funciona en términos valorativos como un *check in social* (Comba y otros, 2012, p. 53), es decir, una validación externa para reforzar el lazo de pertenencia a un grupo:

Alumno 2: Yo quiero aclarar que no hace falta que vengan a mendigar like

Alumno 2: O sea si yo llego a ver un freestyle una canción o un video para entrar alguna competencia

Alumno 2: Yo le voy a dar like y sí me gustó mucho se le voy a comentar

Alumno 2: Y si no me llega a gustar algo como ya hice con otras personas se lo digo al privado no se le escriba un comentario para resaltar el error

Alumno 2: Porque posta todos los que estamos acá los re banco

Alumno 2: Y no hace falta que me lo pidan. sí quizás que me muestren la publicación por si no estoy en Instagram

(chat de *WhatsApp*, 11/11/2020)

Estas acciones (“reacciones”) características de las redes sociales: votar, seguir, dar *like*, compartir, se asemejan a los actos de habla *realizativos* de la Teoría de los Actos de habla, según la cual *decir* algo es *hacer* algo con otros miembros de un grupo social.

La reconfiguración de la identidad y de la intimidad son dos de los aspectos más salientes en esta etapa de relación constante con las nuevas tecnologías y las redes sociales en especial. “Ser es publicar” funciona como una máxima en estos entornos en los que se borran las fronteras entre el mundo íntimo y el público. Como propone Sibilia (2008), “la intimidad deja de ser un territorio del secreto y el pudor para ser un escenario donde cada uno puede poner en escena el show de su personalidad”, como se puede ver en esta conversación en la que uno de los participantes valora el nivel de freestyle de otro usuario a través de la observación de su *performance* en *Instagram*:

Profesor 2: cuando tirá freestyle en su instagram

Profesor 2: parece estar re afilado

Profesor 2: y entrenar nunca fue mucho de él

Profesor 2: su poder siempre fue el freestyle

Profesor 2: yo creo que después de tanto sin competir va a ir con ganas

(chat de *WhatsApp*, 3/11/2020)

En suma, las *stories*, las *selfies* o los *likes* son los elementos más valorados en torno a su participación en esta red social y enfatizan su sentido de pertenencia y adscripción al grupo EDR.

#### 5.3.1.2 *YouTube*

Desde su creación en el año 2005, *YouTube* ha transformado el ecosistema mediático actual y las potencialidades esperables para una “plataforma”. Fundamentalmente, una plataforma alberga una variedad de aplicaciones y servicios que generan valor para sus usuarios. Por su parte, *YouTube* se ha convertido en un medio híbrido que combina las capacidades de almacenamiento de un archivo con el entretenimiento de la televisión y la interfaz interactiva de una red social (Gutiérrez, Rey y Melo, 2018, p. 94). Asimismo, dada la centralidad que esta plataforma posee en la vida digital de los/as jóvenes, constituye un espacio informal de aprendizaje *online*. El canal oficial de la *Escuela*<sup>41</sup> contiene videos explicativos de las clases teóricas de rap a cargo del profesor Infranich y entrevistas a raperos profesionales.

En las rutinas de los/as alumnos/as de EDR cumple diferentes funciones, tales como:

1- *Forma de acceder al entretenimiento*. Es el medio privilegiado para el visionado de batallas o programas afines al género, por lo que se suelen acordar encuentros sincrónicos para mirar encuentros de *freestyle* mediatizados en vivo, como se observa en la siguiente interacción a través de *WhatsApp*:

---

<sup>41</sup> [https://www.youtube.com/channel/UCa1hqtMYSsiD\\_2az0C3A-nw](https://www.youtube.com/channel/UCa1hqtMYSsiD_2az0C3A-nw)

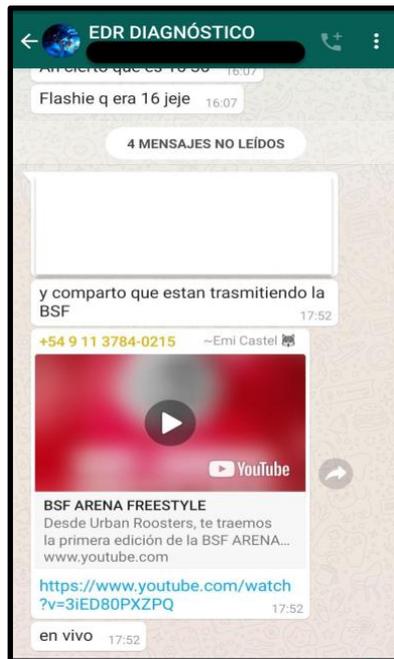


Figura 11: en esta captura de pantalla se observa la interacción entre los integrantes del grupo “EDR Diagnóstico” centrada en la coordinación de horarios, la socialización y el compartir de material de *freestyle*, en este caso sobre la batalla BSF Arena, extraído de *YouTube*.

2- *Fuente de conocimiento*. Muchos participantes afirmaron que algunas de las competencias que han adquirido en la práctica de rap provienen de este tipo de videos en los que se muestran improvisaciones de artistas profesionales. En este sentido, se observa la naturaleza dual de los contenidos de *YouTube* (Scolari, 2018c) en la coexistencia de funciones asociadas al entretenimiento y, además, a lo formativo de manera autodidacta. Como admite uno de los participantes luego de finalizada una batalla transmitida por esta plataforma:

Alumno 6: Y ahora yo tengo mucho que entender de las batallas que estamos viendo por acá.

(chat de *WhatsApp*, 7/11/2020)

Resulta interesante que el consumo de *YouTube*, en algunos casos, sea exclusivamente sonoro, como se evidencia en las prácticas de escucha de algunos/as participantes de la *Escuela*:

Alumno 9: Que paso con (x)?

Alumno 9: Hizo un teórico?

Profesor 2: si, está en youtube, lo estoy escuchando, ta muy interesante

La plataforma *Youtube*, entonces, funciona como un medio para acceder al entretenimiento y al contenido profesional que los/as participantes consumen y, al mismo tiempo, opera como un recurso de aprendizaje informal.

#### 5.3.1.4 *Spotify*

En esta plataforma de *streaming* musical se integran los audios *on demand*, como nuevas redes de distribución, de las clases teóricas grabadas, transmitidas originalmente a través de *Discord*. Si bien los/as alumnos/as reconocen usarla más para el consumo musical que para el del audio, admiten que este alojamiento les resulta eficaz a modo de “reservorio sonoro”, en caso de no poder asistir el encuentro sincrónico pautado, lo que demuestra, una vez más otra pauta de consumo de medios *on demand*, esta vez en formato pódcast de distribución (Espada, 2018). Así, la cuenta oficial de la EDR en *Spotify*<sup>42</sup> almacena los archivos sonoros de las clases teóricas y, a modo de “distribución”, pone a disposición los encuentros teóricos seriados, con una breve descripción anticipatoria de su contenido. También alberga charlas (previas al origen de la *Escuela*) dadas por el docente Infranich.

#### 5.3.2.6 *Twitch*

Con menor presencia en los hábitos de consumo de los/as participantes de EDR, *Twitch* representa el sistema de *streaming* seleccionado para seguir las transmisiones de algunos raperos célebres. Es empleado por pocos/as, inexplorado por muchos/as de ellos/as, quienes reconocieron en las entrevistas haberlo “escuchado nombrar” pero no consumirlo activamente. La principal función que cumple en los/as alumnos/as es la de “seguir gente”. De las observaciones a través de *WhatsApp* se registra una sola mención a la producción de *streaming* y otra al consumo del canal de un rapero de renombre:

---

<sup>42</sup><https://open.spotify.com/show/1eeZc7mzDm1nFnzWdQvTOO?si=uW7y6LRiStCiP8nTKTszOw&nd=1>

Alumno 9: <http://www.twitch.tv/medicenbroka?sr=a>

Alumno 9: Estoy streameando irl uwu

(chat de *WhatsApp*, 10/11/2020)

Alumno 1: Echa un vistazo a SALIO VER LA FMS DE AYER CON EL SORDO GONY

<https://www.twitch.tv/litkillah>

(chat de *WhatsApp*, 29/12/2020)

### 5.3 Prácticas letradas contemporáneas

El entorno mediático actual está atravesado por la presencia de cambios significativos en relación con los formatos textuales, los géneros discursivos y los lugares, momentos y modos de lectura. Como sugiere Albarello (2019), las pantallas móviles extienden la ubicuidad: multiplican géneros, formatos y prácticas de lectura y logran combinar estos elementos de manera imprevisible. A continuación, detallamos las prácticas registradas con mayor frecuencia, fruto de las instancias de observación de espacios de práctica y de interacción digital, en contraste con sus propias percepciones y representaciones obtenidas de las entrevistas en profundidad:

#### 5.3.1 Oralidad

En relación con las prácticas letradas contemporáneas (escritura, lectura y oralidad) desplegadas en el marco de la formación en *freestyle*, se advierte que la oralidad es la habilidad que adquiere considerable centralidad en *Discord* y evidencia una marcada tendencia hacia lo sonoro y auditivo en el conjunto de prácticas asociadas a la enseñanza del rap en línea. De esta forma, en EDR reina el ecosistema sonoro y predominan las competencias centradas en la escucha atenta y la emisión prescindiendo del componente visual.

##### 5.3.1.1 Oralidad secundaria

Es posible advertir la presencia de algunos rasgos de la *oralidad secundaria* en EDR, tales como la retroprogresión hacia lo oral: el futuro está en

el pasado. En *Discord* los canales de voz se privilegian por sobre los canales de naturaleza visual (textuales o íconoverbales), dado que no se hace uso de la cámara con el fin de optimizar la conexión y el contacto solo vocal y auditivo para los momentos de clase o de rapeo espontáneo entre los/as alumnos/as. Esta experiencia de práctica y entrenamiento parece anclarse, en palabras de Piscitelli (2011), en una epistemología totalmente ajena al *grafocentrismo* (p. 40). En el marco de la creciente expansión del audiolibro, el pódcast y especies tendientes a revalorizar el audio de palabra, EDR encuentra en la voz y en la oralidad el canal de comunicación más potente y efectivo para sus prácticas de enseñanza.

De acuerdo con lo observado en las entrevistas en profundidad, la habilidad privilegiada en el entrenamiento de *freestyle* de la oralidad tiene lugar no solo al momento de rapear en las clases, sino también como modo de participación en los espacios teóricos y en los momentos previos o posteriores a cada encuentro. Los/as participantes hacen referencia a permanecer “hablando” a través de los canales de voz, valorando el estilo de los/as compañeros/as, compartiendo opiniones sobre las batallas profesionales o simplemente “conversando de la vida”. Como ellos/as mismos/as admiten: “es más confianza en *Discord*”. Por lo tanto, esta práctica fomentada por los canales de voz de la plataforma se vuelve indispensable no solo para la mejora del *freestyle* individual y grupal de los/as asistentes sino también para afianzar los lazos entre los/as integrantes del alumnado. En línea con ello, se observa que el gran protagonista de la práctica del *freestyle* en EDR es el componente sonoro: la voz, el audio y los *beats* de fondo. Los/as alumnos/as hacen alusión a la importancia que adquiere una buena vocalización y dicción de la emisión para que se “entienda bien” lo que quieren decir al momento de rapear.

#### 5.3.1.2 Nada que ver

En relación con ello, la gran mayoría de los/as entrevistados/as reconoce que la ausencia de la cámara tanto sea en clases prácticas como en competencias no resulta una desventaja sino que es percibida como una oportunidad para potenciar el uso estratégico de la voz y fortalecer la escucha de los/as demás competidores/as. Se trata de suplir la puesta en escena, la

presencia y el cuerpo, con la expresión y la intención pragmática de la fuerza ilocutiva del mensaje. Así lo manifiesta uno/a de los/as entrevistados/as:

Habilita a hacer estrategias más discursivas que visuales.

(alumno/a 5 de EDR)

Muchos/as reconocen que el prescindir de la cámara los/as favorece en relación con su timidez y disminuye la sensación de “exposición”. Refieren a una sensación de mayor comodidad, en algunos casos asociado al uso del dispositivo móvil y a la capacidad de desplazarse con mayor libertad:

Uso el cel porque me puedo mover más, me siento más cómodo, no tengo que apuntar mi cámara.

(alumno/a 7 de EDR)

En este punto, como señala Ong (1982) el oído es un sentido unificador. “la vista aísla, el oído une. Mientras la vista sitúa al observador fuera de lo que está mirando, a distancia, el sonido envuelve al oyente (p. 75). La vista proviene de una sola dirección a la vez: para contemplar una habitación o un paisaje, debo mover los ojos de una parte a la otra. Sin embargo, “cuando oigo, percibo el sonido que proviene simultáneamente de todas las direcciones: me hallo en el centro de mi mundo auditivo, el cual me envuelve y me ubica en una especie de núcleo de sensación y existencia” (p. 76). Esta “libertad” en relación con el canal auditivo es potenciada por los/as alumnos/as en sus prácticas de rap:

No me condiciona, me paro, camino, gesticulo, hago todo como si fuera en persona pero con el celular. Con una mano y la otra para tirar así...

(alumno/a 9 de EDR)

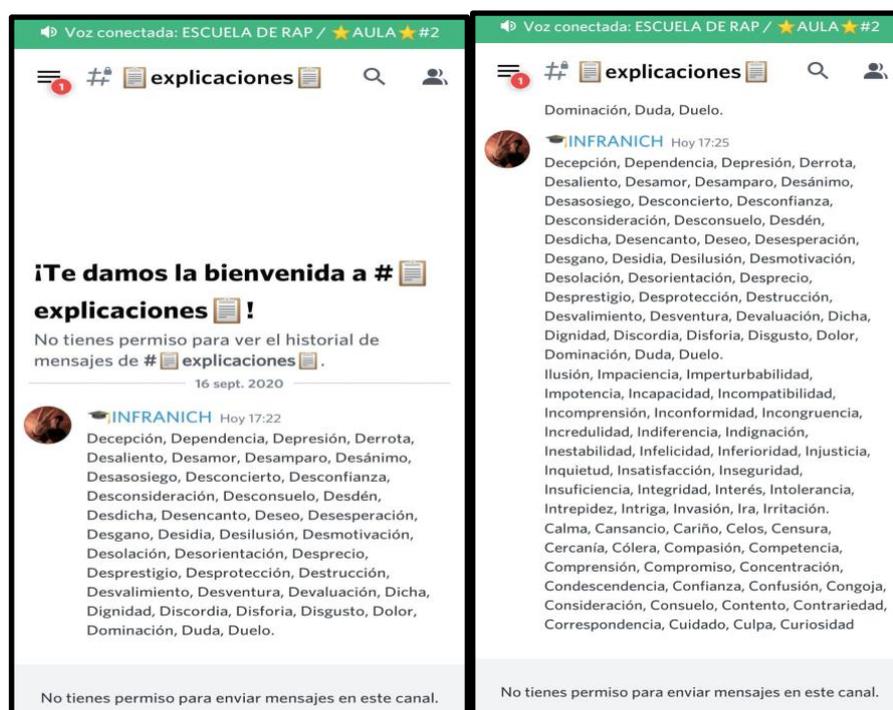
De esta forma se pone de manifiesto cómo los/as participantes logran desarrollar sus propias estrategias en torno a las prácticas de *freestyle*.

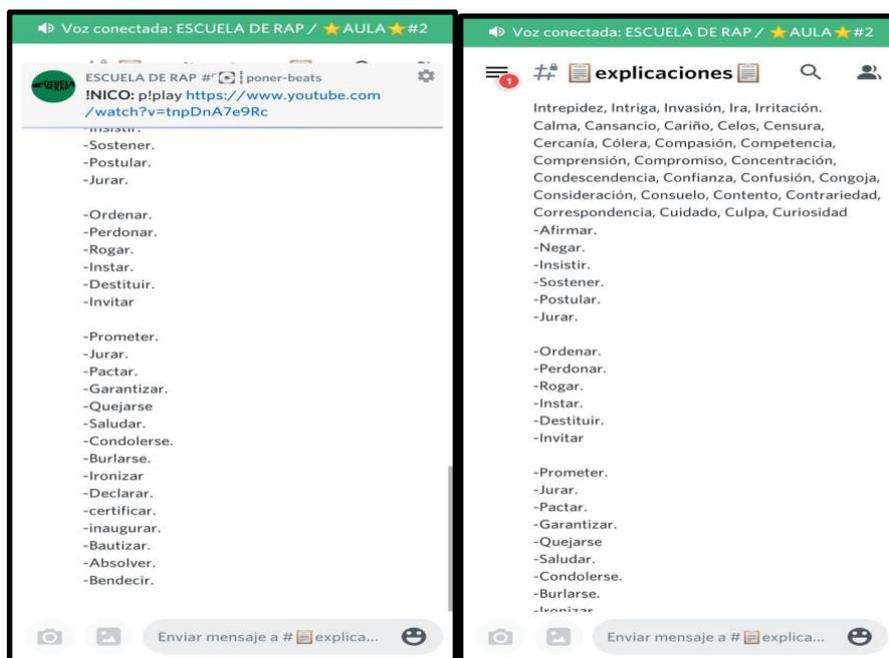
### 5.3.1.3 “Golpe pragmático”

Respecto de la relevancia que adquiere lo pragmático, es un aspecto que

se tematiza y se atiende con profundidad en las clases prácticas y teóricas de EDR. Se aborda el contenido denominado “golpe pragmático”, entendido como la fuerza ilocutiva del mensaje, puesta en valor (agregado) a través del canal de voz, prescindiendo de la cámara. Para ello se propone una serie de ejercicios a partir de un listado en orden alfabético de acciones (*Ver Figuras 12-15*) que se van alternando a medida que los/as alumnos/as comienzan a improvisar. Se trata de, en palabras de uno de los docentes, “mostrar emociones con la misma voz: alegría, enojo, furia...”.

En este sentido, se evidencia de qué manera a través de la voz es posible crear imágenes auditivas casi tan visuales como las que se pueden visualizar literalmente. En los canales de voz de *Discord* la palabra es la voz de una persona y también una imagen. Al igual que los formatos del ecosistema sonoro, al tener acceso a la completa imaginación de quien escucha y a su memoria semántica, puede despertar una multitud de representaciones con elementos aparentemente menos impresionantes que las imágenes (Rodero, 2011).





Figuras 12, 13, 14, 15 (de arriba hacia abajo): en estas capturas de pantalla tomadas del chat de explicaciones se muestra el contenido para el ejercicio “golpe pragmático”. Consiste en un listado de acciones (organizadas alfabéticamente) que deben ser interpretadas y realizadas a partir del uso expresivo de la voz y la capacidad de interpretación en su improvisación.

Además, la falta de la cámara supone un “acostumbramiento” a una nueva situación, lo que da cuenta de la capacidad de adaptación y del dominio de competencias por parte de los/as alumnos/as:

Te tenés que acostumbrar y listo. En vez de hacerlo con el cuerpo lo hacés con las tonalidades de la voz y listo.

(alumno/a 9 de EDR)

Es más expresivo, expresarte solo a través de lo que vas diciendo. Todo lo que importa es la voz. Es más todo voz.

(alumno/a 3 de EDR)

La prescindencia de la cámara resulta un elemento llamativo dentro del esquema de entrenamiento de EDR, dado que en la cultura hip-hop y en el rap como disciplina se potencian no solo los componentes verbales sino también los paralingüísticos: se rapea con todo el cuerpo y la puesta en escena (*showcam*), la actitud, constituye un atributo más de valoración y contemplación de la performance.

#### 5.3.1.4 Consumo *multitasking*

Una de las formas de consumo de los contenidos que circulan en formato sonoro o audiovisual es la *multitarea*, que combina actividades de escucha o visualización y de escritura de textos breves vía *WhatsApp* como se observa en estos intercambios:

Profesor 2: estoy escuchando el teórico y no quiero que vuelvas a dudar de tu level (...), porque voy y te cago a piñas...

(chat de *WhatsApp*, 07/11/20)

Alumna 2: pero que están mirando???

Alumno 8: Yo estoy en el baño

Alumno 9: 😊🤔😅

Alumna 2: algo de mñn?

Profesor 2: este video?

Profesor 2: si

(chat de *WhatsApp*, 21/11/20)

Alumno 3: bueno mientras limpio la casa voy a poner de fondo esa batalla

(chat de *WhatsApp*, 02/08/20)

Además de la escucha en simultaneidad con otras tareas, particularmente el consumo de contenidos en audio evidencia con claridad el control de los tiempos por parte sus usuarios/as:

Alumno 10: No hay chance que me escuche un audio de 2 y medio ajajaja

(chat de *WhatsApp*, 23/11/20)

Alumna 2: QUE BUEN STICKER

Alumna 2: pará con los audios

Alumna 2: ya te copaste

Alumna 2: escribi que quiero escuchar musica

(chat de *WhatsApp*, 26/11/20)

En estos ejemplos se observa cómo el consumo en audio supone para los/as jóvenes una demanda de tiempo que se valora y se calcula (nótese cómo la extensión de un audio de 2 minutos y medio supone “demasiado” para el Alumno 10) pero también un “esfuerzo” de decodificación.

### 5.3.2 Lectura

#### 5.3.2.1 Lectura transmedia

Respecto de la lectura, la amplia mayoría reconoce “no leer nada por *Discord*” ni a través de ninguno de los medios con los que interactúan, es decir, asocian exclusivamente la idea de “leer” con el enfoque psicolingüístico según el cual al *leer* se decodifican letras, preferentemente en un soporte físico. Se invisibiliza la *lectura transmedia*, en soportes multimodales de textos breves como los del chat de *Discord* o las nutridas conversaciones a través de los grupos de *WhatsApp*.

Uno de los chats de texto más relevantes es: el “chat de explicaciones”, un espacio complementario a las clases prácticas en el que se vuelcan contenidos teóricos y ejercitaciones prácticas de ampliación (*Ver Figuras 16 y 17*). El contenido se individualiza y especializa a un grupo en particular, sin embargo, puede ser observado por todos/as los/as integrantes de la *Escuela*. Solo dos entrevistados/as reconocieron “ojearlo” con escasa frecuencia. Esto evidencia que las prácticas de lectura en EDR se vuelven estrictamente selectivas y funcionales al ritmo de las clases. No se trata de una lectura intensiva sino más bien intersticial: por necesidad, como refuerzo, en el momento oportuno de la interacción.

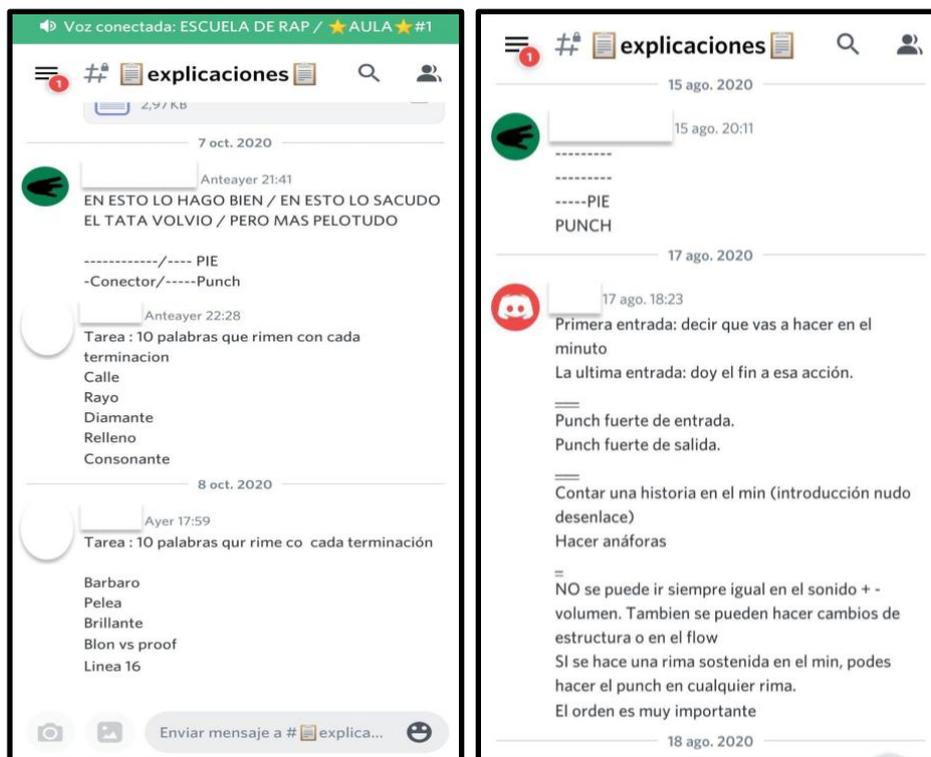


Figura 16 (izq.) y 17 (der.): en estas capturas de pantalla del entorno *Discord* se muestra parte del contenido compartido en el chat de explicaciones. En la Figura 16 los conceptos giran en torno a la estructura de los versos y se proponen dos tareas en favor del fortalecimiento de la rima. En la Figura 17 se proveen otros ejercicios de práctica para la improvisación.

El modo de lectura en pantalla móvil que se evidencia en los/as jóvenes no es el estilo de lectura inmersivo y concentrado (propio de un género de ficción como la novela, por ejemplo) sino que, la lectura que se revela es aquella que refiere a:

un tipo de lectura y conversación *conectiva*, que se alimenta de ese entorno y el contacto con los otros, integrándolo a su contenido como textos que se intercambian y dando cuenta del “aquí y ahora” donde tiene lugar la lectura (2019, p. 49).

Asistimos a la multiplicación de las situaciones de lectura selectiva, donde el lector circula en un texto según sus necesidades, seleccionando, eligiendo, no extrayendo más que los elementos que concuerdan con sus intenciones (Vandendorpe, como se citó en Albarello, 2019). “Si salimos de pensar en el antecedente impreso con su impronta de profundidad y concentración, podremos

admitir una gama más amplia de tipos de textos y, por ende, de metas y estrategias de lectura (p. 161).

En las entrevistas realizadas, los/as participantes de EDR admiten respecto del “chat de explicaciones”:

Es para la gente que está en un aula, en ese momento. Si llega otro y lo ve a lo mejor le sirve pero puede que no. Es todo muy al momento.

(alumno/a 4 de EDR)

Si lo dejan marcado sí voy, le saco captura y lo guardo.

(alumno/a 1 de EDR)

Todo indica que se lee en diversidad de situaciones y el consumo tiende a ser intersticial en las micropausas que producen los desplazamientos y tiempos de espera. En virtud de su rasgo multitarea, en la cuarta pantalla solo se consumen textos, sino también videos y música. Y aún más, los textos se diversifican e hibridan: mensajes instantáneos, tuits, actualizaciones del estado de *Facebook*, correos electrónicos. Cuando Jenkins habla de “convergencia cultural” se refiere al comportamiento migratorio de las audiencias, dispuestas a ir casi a cualquier parte en busca del tipo deseado de experiencias de entretenimiento (2019, p. 160-161).

### 5.3.3 Escritura

De igual manera, de acuerdo con sus percepciones y representaciones en torno a la escritura en su participación en EDR, sus prácticas escriturarias se vinculan a una urgencia técnica: escribir para insertar los bots de música para las clases prácticas o se circunscriben a una necesidad básica del entorno hogareño: escribir como reemplazo de la oralidad en las jornadas de entrenamiento nocturnas en las que otros/as integrantes de su familia descansan. De esta forma, la escritura “silenciosa” evita los “ruidos” propios de la comunicación en voz alta.

Así como sucede con la lectura, los/as participantes de EDR invisibilizan las prácticas de escritura en su dimensión multimodal y no reconocen el género del chat como espacio discursivo de interacción escrita.

De lo observado en las entrevistas en profundidad, se obtiene que las prácticas de escritura más intensas y creativas que se registran no tienen lugar en los canales de texto provistos por *Discord* sino en otras herramientas que los/as alumnos/as usan de forma complementaria: *WhatsApp*, *Google Docs*, *Word* o cuaderno de notas a mano alzada, mediante las cuales toman apuntes en simultáneo a la clase o inmediatamente después, en diferido, a modo de conservación de lo conversado.

Entonces, por un lado, a modo de registro de las clases, algunos participantes llevan anotaciones de conceptos clave tales como “foco”, “deriva”, “golpe pragmático”, entre otros.

Por otro lado, en relación con la escritura creativa y la interacción interpersonal cotidiana, el espacio más fecundo para este tipo de prácticas lo ofrece la aplicación de mensajería instantánea *WhatsApp*.

Concretamente de la observación en los chats concretados vía *WhatsApp* se advierte la presencia de una tendencia general de la comunicación digital: el *lenguaje visual emergente* (Cantamutto y Vela Delfa, 2021). La escritura de mensajes breves asume características multimodales: integración de bloques textuales con elementos visuales, que revelan usos diversos en la interacción.

#### 5.3.3.1 *Emojis, GIF y stickers*

Seguimos a Cantamutto y Vela Delfa (2021) en su estudio semiótico, pragmático y discursivo de los *emojis* y otros elementos de la comunicación digital escrita: *GIF*, *stickers* y memes para la elaboración de las siguientes categorías en relación con el uso de estos elementos, teniendo en cuenta la complejidad que supone la búsqueda de interpretaciones ante la convergencia de tres factores: el crecimiento de *emojis* disponibles, el aumento en la frecuencia de uso y la variación del repertorio de *emojis* que emplean los usuarios (p. 47). Se revelan los siguientes usos en relación con los *emojis*:

- *Para difusión y organización*: en el bloque descriptivo de *WhatsApp* (ver *Figura 7*) este uso si bien puede ser decorativo está pensado como recurso de organización visual para el funcionamiento de las clases.

- *Como cumplidos visuales o saluciones:* como se observa en el siguiente ejemplo, se usa el corazón con valor afectivo y la manito de saludo para dar la bienvenida a un nuevo integrante:

Alumno 1: Feliz cumpleaños lolaaaaaa

Alumno 1: ❤️👋

(chat de *WhatsApp*, 21/11/2020)

Alumno 5: Bienvenido a Nahuel

Alumno 5: 🙌👋

(chat de *WhatsApp*, 04/01/2021)

- *Como marcadores de intensificación o minimización:* en los siguientes ejemplos mensajes considerados “ofensivos” son atenuados a través de *emojis* de sonrisa:

Alumno 7: Fue un chiste 😊

(chat de *WhatsApp*, 04/01/2021)

Alumno 4: Vos me caes mal hace rato

Alumno 4: Y no digo nada

Alumno 4: 😊😊😊😊😊😊

(chat de *WhatsApp*, 24/11/2020)

- *Con sentido figurativo:* el *emoji* del fuego es el más empleado para aludir a una buena *performance* por parte de los raperos y la carita con anteojos negros revela una actitud “desafiante”:

Alumno 7: Amigo está encendido (x)

Alumno 7: 🙌🙌🙌🔥

(chat de *WhatsApp*, 21/11/2020)

Alumno 5: Alguien para rapear¿?

Alumno 5: 🙌🔥



Alumno 2: Estas desactualizado

(chat de *WhatsApp*, 23/03/21)

Profesor 2: no tengo, yo soy un anciano

Profesor 2: uso gifs

Alumna 1: JAJAJAJAJAJAJAJA

Profesor 2: voy a pasar a robarles a ustedes para quedar canchero con otros jóvenes

Profesor 2: y voy a tratar de no usar palabras como "canchero"

(chat de *WhatsApp*, 08/12/20)

Además del uso pensado para causar hilaridad, el empleo más recurrente del *sticker* es el de ilustrar o señalar una acción para evitar decirlo con palabras. Así lo revelan las siguientes intervenciones:

Alumno 2: Si tuviera un sticker que diga trolazo te lo hubiera mandado penta

Alumno 2: Jaajajajajajajjaajajaja me encanta el bardo

(chat de *WhatsApp*, 28/04/21)

Alumno 5: Jsajajaja ojalá tuviera un sticker de tego para este momento

( chat de *WhatsApp*, 24/12/20)

Alumna 2: tengo el sticker perfecto

Alumna 2: para la ocasión

(chat de *WhatsApp*, 28/02/21)

También los *GIF* se usan como sustituto de expresiones verbales, con función expresiva y lúdica:

Profesor 1: bueh

Alumno 2: se lo decía con un gif



(chat de *WhatsApp*, 26/06/21)

Alumno 5: Al profe le podemos tirar de q es tan boomer q sigue usando GIF

(chat de *WhatsApp*, 23/01/21)

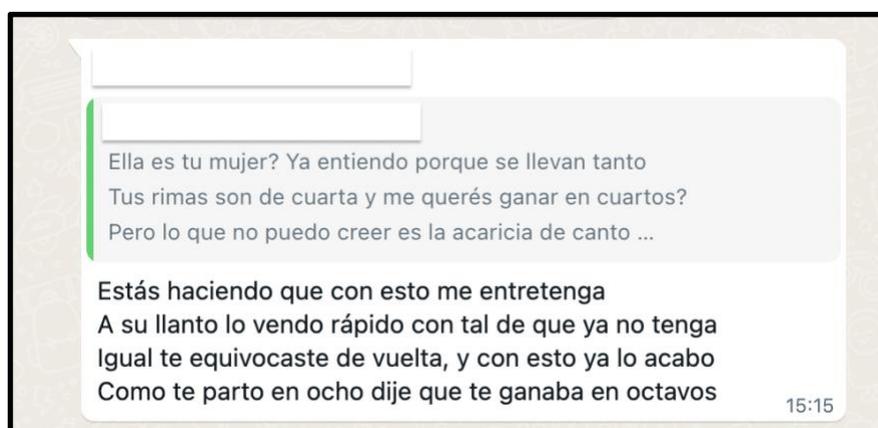
Profesor 2: estaba buscando un giff para Kali enojado y vi el de burbuja y te vi a vos, te juro

(chat de *WhatsApp*, 23/03/21)

Esto demuestra que la escritura de mensajes multimodales funciona como un elemento de cohesión y refuerzo de lazos sociales.

### 5.3.3.2 Escritura creativa: batallas escritas por *WhatsApp*

Uno de los aspectos más llamativos de la observación de los intercambios escritos vía *WhatsApp* lo constituye la generación espontánea de mensajes en forma de versos, con rimas hacia el final, similar a una improvisación oral (formato 4x4). Esta interacción, con las reglas de la dimensión oral, tiene lugar en la escritura, entre los/as participantes que se encuentren en línea y recupera aspectos de las batallas de rap improvisadas y orales, tales como la sesión de turnos y la reacción a la intervención anterior a través de la herramienta de “citación” (mediante la cual, al deslizar el dedo hacia la derecha, se reproduce el mensaje seleccionado), de manera que al escribir se incluya arriba el mensaje al que se alude, para que la otra persona sepa qué o a quién se remite exactamente, como se observa en la siguiente captura de pantalla del grupo de *WhatsApp* “EDR Manija”:



*Figura 18:* como se ve en esta intervención de *WhatsApp* se recuperan los versos previamente escritos y se los responde debajo. Se trata de una “entrada” escrita en 4 versos, con rima consonante (AABB).

Esta sesión tomada como ejemplo de análisis tuvo lugar el 3 de enero de 2021. En principio participan 2 alumnos/as y se van sumando otros/as, reaccionando y comentando a través de interjecciones, risas o expresiones ponderativas, como lo haría el público en una batalla “física”.

A continuación reproducimos un fragmento de esta “batalla escrita” (se reproduce en su totalidad en Anexo) conservando la disposición gráfica original de los mensajes intercambiados a través de la aplicación de mensajería:

Alumna 2: e [...] choto  
a la próxima compe me anoto  
con 2 palabras te la acoto  
VIEJO CHOTO

Profesor 2: Oooooh tiro la anciano bars  
Alumno 1: Jajajajajaja

Alumno 2: Perdoname (...) que te corrida en este momento/ porque fue muy oportuno tu argumento/ pero tuvo un defecto paranomaciatico es trágico no es viejo choto es viejo y cheto

Alumno 2: Si quieres te lo puedo traducir a la proxima compe la gano pero no se si los chetos entienden ese idioma, y la personas con vos de chilindrina que les gusta regirse tampoco

Alumna 2: acá encuentro un error  
hablas de viejo cheto como si no lo fueras vos

Alumno 1: Que irónico que hables de errores paranomaciaticos  
Cuando SOS un viejo anciano con problemas de ciático

Profesor 2: Que mal tu discurso/ lo que está quedando viejo es ese recurso

Alumno 2: Yo acepto que soy un viejo del hip Hop cuando vos aceptes que sos fan de Nicky Nicole

Alumno 3: Rimar con asonantes me parece perfecto  
Lastima que es porque consonante no podés  
Ahí se convierte en defecto

Alumno 2: el recurso yo use 4 veces  
vos tenes como 30 años viejo come heces

Profesor 2: Saltó el dios de la guerra con su pacífica poesía/ que engaño a kratod para asesinar a su propia familia

[...]

Profesor 2: Lo usaste más y ya no asombra/ me como las "s" porque soy mendocino a mucha honra

Alumno 1: Pero si a la compe te anotaste pero ten enteraste que iba bboy y no te presentaste sabes que esa vozita de chilindrina le anda faltando bastante disciplina

Profesor 2: Es fácil ganarle a (...) cuando improvisa/ yo como "s" vos te comes palizas

Alumna 2: yo soy necochence a mucha honra  
y si venís para acá te cagas ahogando en las olas

[...]

Alumna 2: es gracioso que nunca nombre nada de las "s"  
amaranto las escribe e improvisa (a veces)

Alumno 3: que se coma palizas total es joven y tiene mucho que aprender / vos tenes 40 y seguís comiéndote las S, ahí sí hay algo que resolver

Profesor 2: Hay que explicarle las rimas a esta falsa underground?/ Viene de la tierra de las olas y su ingenio le dijo chau

Alumna 2: no me presente pq alto calor  
y si ibas vos cochino seguro había alto olor  
en la próxima voy y te hago pollo  
que no vaya Nico pq va a ser el próximo

Alumno 1: Pobre (...) cree que sus rimas guaaaau  
Vos te ahogas en un hola porque te digo chau

Profesor 2: Así son los porteños y sus rimas asonante/ creen que la diferencia de acentos es ignorancia entonces quien es el ignorante?

Alumna 2: con esa rima de mierda este pelotudo pierde  
vos estas a medio hacer, te dicen tomate verde

Alumna 2: underground con chau  
woooooow

Profesor 2: Y la rima? Te la dejaste en casa?/ Por eso no se anima a ir a la plaza

Profesor 2: Rima re que te rima no es trucho/ rima más que tus rimas pero por muuucho

Alumna 2: creo que se te subieron los aires  
no te hagas el vivo pq ya compro el pasaje a baires

Alumno 3: Lo mas asonante que lei en mi vida? Fue una rima para mi? O fue una rima sucida.. eso por que no te da la gasolina, anda la proxima y vemos pedaso de chilindrina

Alumna 2: tecnicas culiadas  
no me sirven para nada

Profesor 2: Daaale venite a esta tierra en un minuto/ que nos juntamos y tiramos cypher juntos

Alumno 4: una cosa es el acento y otra la pronunciación / si fueras más abierto lo entenderías mejor / tanto bardear con que usamos rimas asonantes / un raper verdadero rima hasta lo que no rima en el primer instante

Profesor 2: Soberbia de porteño que cree que tiene pronunciación perfecta/ ahora juanka es ignorante por decir la "s" como "z"

[...]

Profesor 2: Si la pronunciación no hace al acento déjame que te tache/ porque no entiendo porque ustedes a la "y" la dicen como "sh"

Alumna 2: mando fruta pq nunca pienso mi free  
si vos estas acostumbrado, no me lo impongas a mi

Alumno 3: ojo al que no usa rima asonante / pero cuando le conviene la sigue adelante / y volvemos a lo mismo yo por eso no me creo superior / lo de (...) es acento, lo tuyo es un error

Alumna 2: OOOOO

Alumno 2: Yo tampoco pienso mi free (...)  
Seguí tirando fruta que yo soy una licuadora

Alumno 3: Pero la calle no te la quita ser inteligente ni ser tarado solo te la quitaría no haberla pateado

Profesor 2: Si nota que nunca piso el interior/ los que no hablan como la porteña los considera un error

Alumna 2:: ja haces que me ría a carcajadas  
buena licuadora, estando desenchufada

Alumno 3: Cagate de risa nena tenés forma de pera  
La licuadora desenchufada sigue siendo fachera

Profesor 2: Pero la ignorancia de los porteños nada la remedia/ tanto que no notan que ellas tampoco pronuncian las "s" intermedias

Alumno 3: Jajajajajaja

me causa gracia que me digas así cuando vengo de un pueblo / es más incluso te lo recomiendo / se llama [...] podés venir a pasar el tiempo / acá a los jubilados les dejamos nuestro asiento

Profesor 2: Siendo de un pueblo más todavía deberías tener tolerancia/ y saber que las distintas pronunciaciones no se llaman ignorancia

Alumno 2: Jajaja cuando te cayan la boca inventas cosas para ver si el otro se equivoca pero no te funciona conmigo te espero en la plaza el sabado si te da la boca

Profesor 2: Ser viejo no me molesta porque significa que tuve más vivencias/ en las que madure y a diferencia tuya aprendí a respetar las diferencias

Alumno 2: si lees los mensajes vos mismo te llamaste ignorante / te diste cuenta que no te convenía y te rescataste? / siguiendo con mi invitación, veni a mi city si querés te pago el viaje / y ya de paso en mi escuela hacés un curso de lenguaje

Alumno 2: Sos viejo y todavía vivís con tus viejos ese si es un peor problema pero para que tocar tus complejos si eso es otro tema

Profesor 2: Jamás dije que era ignorante y a ello le remito/ que estás mintiendo ignorando que está todo escrito/ pero si de hablar de ignorancia lo puedo hacer igualmente/ todos somos ignorantes solo que ignoramos cosas diferentes

Alumno 3: eeee con... no te metas / sus lágrimas valen más que tus rimas en libreta / así que pelotudo si no querés que me entrometa / a ella dejala en su cuarto que a vos en octavos te parto la geta

Alumno 3: Ella es tu mujer? Ya entiendo porque se llevan tanto  
Tus rimas son de cuarta y me querés ganar en cuartos?  
Pero lo que no puedo creer es la acaricia de canto  
A ella decís quererla y le pones precio a su llanto?

Alumno 3: Avaricia de tu canto\*

Esta práctica espontánea escrita remeda las características de un encuentro oral, cara a cara, con las particularidades singulares de la escritura y sus símbolos tipográficos. Resulta llamativo la ausencia de *emojis* o elementos

visuales para explotar exclusivamente el lenguaje verbal, apoyado por el énfasis tipográfico de recursos formales de la escritura, tales como:

- La barra oblicua (/) como signo ortográfico auxiliar para señalar la delimitación de los versos en un formato de prosa:

Alumno 2: si lees los mensajes vos mismo te llamaste ignorante / te diste cuenta que no te convenía y te rescataste? / siguiendo con mi invitación, veni a mi city si querés te pago el viaje / y ya de paso en mi escuela hacés un curso de lenguaje

- Comillas para delimitar y reproducir la pronunciación de fonemas como /s/, /y/ y /sh/:

Profesor 2: Pero la ignorancia de los porteños nada la remedia/ tanto que no notan que ellas tampoco pronuncian las "s" intermedias

Profesor 2: Si la pronunciación no hace al acento déjame que te tache/ porque no entiendo porque ustedes a la "y" la dicen como "sh"

- Mayúsculas para intensificar el “volumen” del mensaje y señalar el remate (*puchline*) de los versos:

Alumna 2: e gusti choto  
a la próxima compe me anoto  
con 2 palabras te la acoto  
VIEJO CHOTO

- Asterisco pospuesto como signo de corrección de un error de tipeo:

Alumno 3: Ella es tu mujer? Ya entiendo porque se llevan tanto  
Tus rimas son de cuarta y me querés ganar en cuartos?  
Pero lo que no puedo creer es la acaricia de canto  
A ella decís quererla y le pones precio a su llanto?  
Alumno 3: Avaricia de tu canto\*

- Paréntesis para frases secundarias

Alumna 2: es gracioso que nunca nombre nada de las "s"  
amaranto las escribe e improvisa (a veces)

Esta composición conforma un híbrido en el que se intercambian versos tradicionalmente orales pero que en la escritura asumen las reglas formales (a excepción de aspectos normativos como la ortografía, por ejemplo, o el uso de los signos de interrogación solo en posición de cierre), a diferencia de lo observado frecuentemente en las “conversaciones escritas” coloquiales (San Martín Sáez, 2007) o el “diálogo tipeado” (Sibilia, 2008) de los intercambios cotidianos. Supone un ejercicio interesante de “oralidad” reconvertida a las pautas de la escritura formal en la que se expresen las potencialidades de la interfaz: copiar el verso anterior para responder cuando la conversación es muy fluida o atender a la disposición gráfica de la pantalla y a la ubicación de los mensajes en un sentido vertical: “leer más arriba”.

Además, estas batallas ponen en tensión la idea de la improvisación y lo repentino dado que al establecerse en su dimensión escrita otorgan tiempo de planificación, edición, corrección lo que permite una conformación diferente de sí mismos/as y de su identidad como raperos/as.

#### **5.4 Competencias y estrategias transmedia**

Las prácticas letradas ejercidas en el entorno mediático de EDR revelan un amplio espectro de experiencias, competencias, estrategias y procesos de circulación de los contenidos, que bien podrían contagiar experiencias similares en el ámbito formal de la enseñanza y reducir la distancia entre el mundo de la educación formal y el de los/as adolescentes contemporáneos. Como hemos señalado, existe una considerable brecha (“disonancia digital”) entre las maneras intuitivas en que los/as jóvenes usan los medios fuera del colegio en su vida diaria, es decir, en su *prácticas vernáculas*, y la manera “estructurada, controlada y a menudo artificial con que se usan en los colegios” (Scolari, 2018c). En el campo de la enseñanza de las lenguas y las literaturas, es posible repensar las prácticas del lenguaje más convencionales en torno a estas nuevas experiencias, centradas en lo que los/as jóvenes hacen con los medios.

#### 5.4.1 Aprendizaje informal

Las dinámicas de enseñanza y aprendizaje propuestas en EDR revisten las características del *aprendizaje informal* en tanto que se vinculan con su rutina cotidiana, las competencias se adquieren de manera invisible, es decir, el hecho de aprender deviene en un efecto colateral de interés personal y no un objetivo prioritario. En EDR los/as jóvenes no suelen ser conscientes de su aprendizaje, de las competencias cognitivas y prácticas que pueden llegar a adquirir a medida que pasan el tiempo compartiendo prácticas y experiencias con sus pares, e inmersos en el universo del rap.

#### 5.4.2 Espacios informales de aprendizaje

Como propone Scolari (2018b), los entornos informales adquieren cada vez más importancia ya que juegan un papel clave en la educación moderna de los/as jóvenes, quienes, en la era digital, son autodidactas, forman comunidades culturales en las que se sumergen a través de las redes sociales fuera del universo escolar formal. En esa línea, se advierte que las comunidades virtuales o las redes sociales pueden ser espacios informales de aprendizaje, al igual que las “culturas participativas” (Jenkins, 2008) en la que se participa de varias maneras según sus competencias, intereses y motivaciones porque dependen de enseñanzas entre iguales. Las nuevas culturas participativas representan entornos ideales de aprendizaje informal que permiten a cada participante, entre otras particularidades, sentirse un experto/a mientras desafía la competencia de otros/as.

En EDR el empleo central de *WhatsApp* como sistema de mensajería instantánea revela el valor formativo, creativo y fecundo que adquiere para los/as participantes. Además de las funciones organizacionales y de socialización, el chat se convierte en un espacio de creación colectiva innovadora a través del intercambio textual, multimodal y sonoro/auditivo. En relación con la escritura, se observa que los/as jóvenes están aplicando estrategias tradicionales y formales de aprendizaje en nuevos entornos interactivos y digitales, de forma individual y colaborativa. Como relevamos en nuestro ejemplo de “Batallas escritas por *WhatsApp*” se pone en evidencia el uso que los/as alumnos/as le confieren a un medio de mensajería instantánea, asociado a la brevedad, en favor de sus

intereses y hábitos de comunicación y consumo. Esta práctica puede motivar, por caso, actividades de escritura poética en colaboración entre los/as integrantes de un grupo escolar, ejercicios de fortalecimiento de la coherencia y la cohesión en relación con el sentido global de la batalla escrita, tareas vinculadas con los signos tipográficos de la escritura y las singularidades de la oralidad, entre otras. De igual forma, una reflexión profunda respecto de la integración de elementos visuales (*emojis*, *GIF*, *stickers*) en las interacciones escritas habilita a pensar en las habilidades en torno a la lectura transmedia.

Asimismo, habilidades tan antiguas como las asociadas al valor estético y expresivo de la voz para improvisar (pensemos en narradores orales, juglares, trovadores) son revalorizadas en el ámbito de las clases prácticas de EDR. Como señalan los/as propios/as miembros, las voces se vuelven protagonista en la “puesta en escena” sonora y cobra importancia la escucha, una de las prácticas más relegadas en el ámbito escolar:

La puesta en escena la hacés desde la voz.

(alumno/a 10 de EDR)

Solamente nuestras voces. Más que todo es escuchar.

(alumno/a 7 de EDR)

La experiencia de juntarse en “ronda” remeda también experiencias ancestrales de reunirse para escuchar y ser escuchado. La “ranchada virtual”, como ellos/as lo llaman, supone juntarse -intersticialmente- en aulas concebidas como *burbujas de ocio* para rapear libremente.

Además, como se demuestra en el estudio de Scolari (2018b) respecto de *YouTube*, en las prácticas de entrenamiento y práctica de *freestyle* esta plataforma se comporta como un espacio de aprendizaje informal, en el que los/as jóvenes abrevan no solo para acceder al entretenimiento, sino también para visualizar estilos y modelos de raperos profesionales. Supone la principal vía de acceso a las competencias de rap profesional o contenido audiovisual asociado a figuras del *freestyle* internacional que operan como marcos de referencia en sus vidas y les proveen de recursos (pensados como fortalezas y debilidades) para incorporar en sus prácticas personales.

### 5.4.3 Competencias transmedia

Desde el enfoque del *alfabetismo transmedia*, centrado en las prácticas con los medios que desarrollan los jóvenes fuera de las instituciones formales de aprendizaje, advertimos la presencia de una serie de habilidades en torno a las diversas actividades que se ejercen en el marco de su entrenamiento en EDR. Estas *competencias transmedia* se presentan de manera variada (algunas con mayor frecuencia, otras más marginales) y se adquieren a través de su participación en EDR en tanto comunidad de aprendizaje informal.

En relación con la dimensión de *producción*, los/as alumnos/as de EDR realizan actividades asociadas a la creación de rimas escritas y diseños de *stickers* o *GIF*. Muy pocos manejan herramientas de edición de audio para la autogestión de su material original.

Respecto de la *gestión social, individual y de contenidos* se observa que los/as alumnos/as participan activamente en redes sociales y gestionan una identidad propia y comunitaria de pertenencia a la *Escuela*. También las redes son un medio de difusión “hogareño” para distribuir sus *performances* de rap.

En relación con *medios y tecnología* son capaces de reflexionar respecto de los usos y finalidades de cada medio y dominan un conjunto amplio de aplicaciones que conforman su ambiente cotidiano.

De las observaciones realizadas, se encuentra que las *competencias transmedia* más habituales son:

- **Interpretar:** desarrollan la capacidad para adoptar intenciones comunicativas definidas a partir del poder expresivo y evocativo de la voz. Estas competencias se asocian con la interpretación de roles ficcionales y el hecho de “actuar”, en un sentido artístico, para desarrollar la performatividad artística necesaria en contextos de competencia de rap (*performance skills*).
- **Jugar:** se trabaja con un estilo de enseñanza ludificado basado en la resolución de tareas o consignas con sentido práctico en el marco de la improvisación.
- **Apropiación:** algunos/as desarrollan la capacidad para samplear y remezclar música para las bases musicales (bot).

- **Juzgar:** expanden la capacidad para evaluar las performances de sus compañeros/as en la improvisación.
- **Navegación transmedia:** pueden seguir el flujo de historias e información a través de múltiples modalidades.
- **Negociar:** capacidad para moverse por distintas comunidades y discernir y respetar múltiples perspectivas y seguir normas distintas.
- **Imitar:** es una de las principales estrategias empleadas por los/as adolescentes, promovida con sentido crítico. Por ejemplo, acceden a contenido de *YouTube* para ver cómo rapean los profesionales e imitarlos después en sus propias sesiones de *freestyle*.

Además de otras habilidades mínimas del entorno digital como capturar y compartir fotos, sincronizar diferentes niveles de comunicación, construir una identidad virtual, mirar una serie *online* o gestionar la privacidad y la identidad personal en las plataformas en línea.

#### 5.4.4 Estrategias informales de aprendizaje

Los expertos en tecnología de la información insisten en que los/as jóvenes aprendieron sus competencias fuera de la instrucción y el entrenamiento formales (Scolari, 2018b). Los conocimientos que los/as alumnos/as de EDR ostentan acerca del rap no provienen de la instrucción formal escolar ni tampoco del seno familiar. Se trata de estrategias de aprendizaje informal motivadas por la curiosidad, la admiración o la pertenencia a un grupo de pares. Además de los saberes propios del género musical, también demuestran conocimientos en torno al ecosistema tecnológico que manejan. Estas estrategias son adquiridas de manera informal y se afianzan en la interacción cotidiana. Por su parte, al consultarles en las encuestas sobre las habilidades que EDR les ofrecía en su formación y entrenamiento, el 80 % seleccionó la *creatividad, la capacidad de aprender y de adaptarse* (Ver Anexo, Figura i).

Luego de la observación del desempeño de EDR, consideramos que las modalidades de estrategias de aprendizaje informal (Scolari, 2018b) que se ponen en juego en la *Escuela* son las siguientes:

- *Aprendizaje a través de la práctica:* ocupa gran parte de las actividades de los/as alumnos en EDR. Se trabaja a partir de la improvisación (a partir de palabras sueltas o temáticas determinadas) basada en estructuras métricas y tipos de rimas, enriquecida por recursos estilísticos. Este tipo de práctica gradual implica “ensayo y error”, por lo que se aspira a que cada participante vaya adquiriendo esa habilidad de manera procesual. Por ejemplo, en las clases se proponen ejercicios de improvisación a partir de una estructura denominada “doble pareado”, que consiste en la improvisación de 4 versos.
- *Resolución de problemas:* a manera de “problema” o de “reto”, las improvisaciones suelen tener alguna temática sobre la que debe versar el *freestyle* o, en los casos más restrictivos, palabras que deben incorporarse en la progresión de la improvisación.
- *Juego:* se proponen situaciones lúdicas en torno al uso de la palabra a través de ejercicios de sustitución de léxico ofensivo: ¿cómo dirías (x) de otra forma? Se pretende estimular la riqueza léxico- semántica a modo de juego. También se propone la construcción de cosmovisiones de género, por ejemplo: elaborar una cosmovisión femenina sobre determinado tema.
- *Imitación/simulación:* en algunos encuentros se analizan las características de los estilos de raperos diversos con la idea de reconocer elementos distintivos y emplearlos en sus propias prácticas. Como se verá en el siguiente ítem, esta habilidad fomenta la observación y favorece el autoconocimiento.
- *Evaluación:* se examinan las performances propias y de sus compañeros/as de grupo en las clases prácticas. Esto favorece su sentido crítico y les permite reflexionar en torno a los fallos de los jurados en las competencias profesionales. Por ejemplo, uno de los ejercicios de entrenamiento consiste en la visualización de distintos competidores profesionales para advertir sus debilidades, fortalezas y recursos más efectivos en la improvisación. Se propone elegir un adversario por día <sup>43</sup> y elegir tres batallas en las que el adversario haya perdido. Analizar por qué perdió y establecer las debilidades del oponente. Elegir

---

<sup>43</sup> Dozer (Buenos Aires, campeón 2018), Stuart (Santa Fe, subcampeón 2018), Sub (Mendoza, tercer puesto 2018), Cold (Córdoba), Klan (Buenos Aires), Mecha (Córdoba), MKS (Buenos Aires), MRN (San Juan) Nacho (Buenos Aires), NTC (Buenos Aires), Peqo (Mendoza), Replik (Buenos Aires), Roma (Buenos Aires), Trueno (Buenos Aires), Tuqu (Buenos Aires), Zaina (Buenos Aires).

tres batallas en la que haya ganado y combatir contra esos minutos o modalidades. Finalmente, analizar las fortalezas del adversario. Evaluar la actuación propia anotando debilidades y fortalezas.

- *Enseñanza:* los alumnos más avanzados, ofician de “tutores” y participan en las clases de nivel inicial o *amateur*. Este aspecto resulta inspirador para las figuras principiantes y motivador para quienes quieran sumarse a la *Escuela*.

## Capítulo 6. Conclusiones

En el marco de un complejo proceso signado, por un lado, por la innovación, apropiación y significación cultural de la tecnología y contexto de aislamiento con motivo de la pandemia por el covid-19, por otro, se forjaron nuevas experiencias de enseñanza y aprendizaje, como la que observamos en EDR, concretamente para el abordaje del rap improvisado en línea. En este entorno, confluye el creciente desarrollo tecnológico, que “abre la puerta a que se pongan en marcha nuevas habilidades de comunicación y pensamiento” (Gómez, 2020: 72) y la situación excepcional de inmovilidad física que posibilitó la ubicuidad y la “movilidad” en otros sentidos, dado que el consumo de estas tecnologías establece nuevas formas de relación, vinculación y socialización entre los individuos.

La *Escuela de rap* abrió sus aulas no solo a alumnos/as de contextos vulnerables sino también a alumnos/as ávidos/as de ejercitar una práctica que los/as interpela. Y, de esta forma, forjó un proceso de enseñanza, aprendizaje y entrenamiento en el que los roles de docentes y alumnos/as fluyen, el modo de trabajo en comunidad es colaborativo y las habilidades que se propician tienden a fomentar la creatividad y las estrategias informales de aprendizaje. El grupo humano que integra EDR, tanto los/as alumnos/as como los profesores entrenadores, conciben su relación estrecha con la tecnología y tienen hábitos de consumo similares a los de los *residentes digitales* y establecen con la *Escuela* una especie de *residencia digital*.

Luego del análisis de los datos recogidos para indagar en el ecosistema de pantallas y sonidos de la *Escuela de rap* a través de sus prácticas comunicativas en la escritura, la oralidad y la lectura se evidencia que la interacción oral es la que adquiere centralidad e importancia para la práctica del rap improvisado. El entorno digital de EDR en *Discord* favorece la proliferación de un estilo comunicativo que recupera elementos expresivos de la voz y exprime las ventajas creativas de la voz, sobre todo, en un ejercicio denominado “golpe pragmático”. Estas experiencias orales renuevan las formas de rapear al poner de relieve la dimensión pragmática de la lengua, prescindiendo de códigos visuales y paralingüísticos.

En ese sentido, las prácticas letradas de estos/as alumnos/as en particular, en integración con las tecnologías digitales, parecen recuperar las manifestaciones culturales del denominado Paréntesis de Gutenberg (Piscitelli, 2011), teoría según la cual estamos asistiendo a una continuidad de la era pregutenbergiana en la que la oralidad, esta vez “secundaria” (Ong, 1982), recupera su vigor y vitalidad. El rap, en su sentido más intrínseco, como género y como manifestación artística y cultural, pone de manifiesto el funcionamiento de la *oralidad secundaria* a partir de sus rasgos inmanentes más sobresalientes enfocados en: la experiencia colectiva, la inmediatez, lo oral y “performativo”, reformulado a través de lo auditivo/sonoro como elementos exclusivos de emisión.

Las dinámicas que hemos podido registrar en estos meses de investigación etnográfica en línea dan cuenta de renovadas maneras de entender y poner en práctica el trabajo grupal, concebido desde la idea de “comunidad”. Asimismo los espacios y momentos de entrenamiento y socialización remedan a las *burbujas de ocio* contemporáneas, según las cuales consumimos intersticialmente contenidos de interés de manera ubicua. Las aulas de *Discord* se adaptan a los intersticios de sus vidas cotidianas y se ocupan en función de la gestión de sus tiempos y actividades personales.

El ecosistema mediático de estas generaciones es múltiple y se integra por varias plataformas y aplicaciones tendientes a reforzar el sentido de su práctica de rap y sus vínculos sociales. El dispositivo por excelencia entre los/as jóvenes es el celular inteligente, aunque la pantalla de la computadora también es demandada por la amplitud de visualización y, sobre todo, por la calidad sonora para las instancias de entrenamiento. *Discord* se encolumna como la plataforma “madre” más frecuente, dado que es el *ambiente* por excelencia en el que funciona la *Escuela*. En este entorno se establece una serie de reglas que rigen la interacción, como un sistema de “gramática”, en palabras de Scolari (2018), y garantizan la fluidez y el intercambio dinámico de sus participantes. Seguidamente, *WhatsApp* se integra como la aplicación de mensajería más usada, lo que revela funciones múltiples de empleo en favor de la socialización y la creatividad colaborativa. *Instagram* es la red social de preferencia no solo para socializar sino también como canal de difusión de sus *performances*, *YouTube* es la plataforma de entretenimiento y aprendizaje que más se consume

(como video y como sistema audio), *Spotify* como repositorio *on demand* de clases “perdidas” y *Twitch*, aunque inmaduro y de consumo pasivo, como plataforma de *streaming* para seguir raperos y conocer su cotidianidad e intimidad más espontánea.

Se observa además que las estrategias informales de aprendizaje abrevan en formas compositivas grupales y tradicionales, como la escritura creativa a partir de formatos colaborativos de chats o la participación colectiva en sesiones de improvisación libre (“ranchada virtual”). Estas prácticas, muchas veces desestimadas en el ámbito escolar formal, dan cuenta de la diversidad de saberes vernáculos que los/as adolescentes poseen, fruto de sus experiencias personales.

Sus tendencias de consumo revelan actividades multitarea, en especial, asociadas a la práctica de la escucha en simultáneo a otras tareas: chatear en *WhatsApp* mientras escuchan una clase o un video, conversar mientras están en el baño, escuchar batallas mientras limpian su hogar. Su capacidad en tanto creadores da lugar al surgimiento de nuevas criaturas híbridas: batallas, típicamente orales, establecidas por escrito, con evidentes marcas de formalidad tipográfica o, en otros casos, mediante audios breves de *WhatsApp*.

Por último, en relación con el diseño de interacciones didácticas en la enseñanza de las lenguas y las literaturas mediadas por tecnologías digitales creemos que las prácticas de innovación tecnológica movilizan los modos de enseñar y aprender en el campo educativo. El rap ofrece potencialidades para favorecer no solo la oralidad sino también la escucha atenta, la escritura multimodal y las habilidades de lectura transmedia.

En suma, este trabajo final de Maestría constituye una invitación a conocer una experiencia de producción de saberes y contenidos mediados por la tecnología, que busca romper con ciertos estereotipos sobre las juventudes contemporáneas que practican rap y explorar un tipo de enseñanza, práctica y entrenamiento de *freestyle* que propone prácticas no convencionales de oralidad, escritura y lectura.

## Referencias

- Abeillé, C. (2020). Cultura en los márgenes. La escena hip hop en Rafaela. En *Avatares de la comunicación y la cultura*. (19). <https://publicaciones.sociales.uba.ar/index.php/avatares/article/view/5523/0>.
- Albarello, F. (2011). *Leer/navegar en Internet. Las formas de lectura en la computadora*. Ediciones La Crujía.
- (2019). *Lectura transmedia. Leer, escribir, conversar en el ecosistema de pantallas*. Ampersand.
- Albarello, F., Arri, F. y García Luna, A. L. (2020). *Entre libros y pantallas : los booktubers como mediadores culturales*. Universidad del Salvador. ISBN 978-950-592-275-8.
- Amado, A. y Carcavallo, N. (2019). *Comunicar con voz propia: el potencial de podcast*. [Archivo de PDF]. [https://www.infocudadana.org.ar/wordpress/wp-content/uploads/2019/09/04\\_Podcast.pdf](https://www.infocudadana.org.ar/wordpress/wp-content/uploads/2019/09/04_Podcast.pdf).
- Ameigeiras, A. R. (2009). Estrategias de investigación cualitativa. Gedisa. En Vasilachis de Gialdino, I. (Coord.). *Los estudios de caso en la investigación sociológica* (pp. 107-149). Gedisa.
- Ardèvol, E., Bertrán, M., Callén, B. y Pérez, C. (2003). Etnografía virtualizada: la observación participante y la entrevista semiestructurada en línea. *Athenea digital*. (3). <https://doi.org/10.5565/rev/athenead/v1n3.67>.
- Ardèvol, E. y Pink, S. (2018). Estrategias etnográficas para revelar prácticas transmedia de los adolescentes. En Scolari, C. (Ed.) *Adolescentes, medios de comunicación y culturas colaborativas. Aprovechando las competencias transmedia de los jóvenes en el aula* (pp.114-124).
- Arias, M. A. (2021). Leer, escuchar y escribir rap en la formación de Profesores en Educación Primaria: el rap como dispositivo para la enseñanza de la poesía. *Catalejos, Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*. Vol 6, (12). <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/catalejos/article/view/4993>.
- Ayén, X. (19 de marzo de 2017). Leer por las orejas. *La vanguardia*. <https://www.lavanguardia.com/cultura/20170319/42988947605/leer-por-las-orejas.html>.
- (7 de febrero de 2021). Un, dos, audiolibro... ¿se escucha?. El auge de la ficción sonora. *La vanguardia*. <https://www.lavanguardia.com/cultura/20210207/6228633/audiolibros-audible-espana-verdu-amazon-storytel.html>.
- Bacher, S. (2016). *Navegar entre culturas. Educación, comunicación y ciudadanía digital*. Paidós.

- Bernabé, M. (2014). Rap: poesía plebeya. *Alter/nativas, revista de estudios culturales latinoamericanos* (2). <https://alternativas.osu.edu/es/issues/spring-2014/essays1/bernabe.html>.
- Cassany, D. (2008). Prácticas letradas contemporáneas: Claves para su desarrollo. [Archivo de PDF]. [https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/21294/Cassany\\_LEERES.pdf](https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/21294/Cassany_LEERES.pdf).
- (2017). El rap entra en el aula: implicaciones para la educación lingüística y literaria. *Perspectiva escolar*. (391). [Http://hdl.handle.net/10230/36741](http://hdl.handle.net/10230/36741)
- Cavallo, G. y Chartier, R. (2001). *Historia de la lectura en el mundo occidental*. Taurus.
- Chang, J. (2014). *Generación Hip-Hop. De la guerra de pandillas y el grafiti al gangsta rap*. Caja negra editora.
- Comba, S., Toledo, E., Carreras, M. I, Casal, L., Duyos, L. y Stra, S. (2012). Algunas consideraciones sobre las prácticas de comunicación, consumo y producción cultural en los nuevos medios en jóvenes rosarinos. Universidad Austral. <https://ojs.austral.edu.ar/index.php/australcomunicacion/article/view/20/7>
- Cordón-García, J.-A. (2018). Leer escuchando: reflexiones en torno a los audiolibros como sector emergente. *Anuario ThinkEPI*, 12, 170-182. <https://doi.org/10.3145/thinkepi.2018.23>.
- Data, J. (2020). *La evolución del flow. Retrospectiva de Moshpit Posse. Un fanzine argentino de hip-hop*. Walden.
- Deditius, S. (2015). El insulto como ritual en la batalla de rap. Estudio pragmalingüístico. [Tesis doctoral de la Universidad de Silesia, Katowice, Polonia]. <https://core.ac.uk/download/pdf/197746801.pdf>.
- Duranti, A. (2000). “Métodos etnográficos”. *Antropología lingüística*. University Press.
- El Chojin y Reyes, F. (2010). *Rap. 25 años de rimas. Un recorrido por la historia del rap en España*. Viceversa.
- “El sentido de la lectura”. *Mientras escucho*. [Podcast]. Spotify. <https://open.spotify.com/show/192AILUwDMzhwAIEpNABKO>.
- Espada, A. (2018). Nuevos modelos radiofónicos: las redes de podcast en Argentina: producción, distribución y comercialización de la radio on demand. *Question*, 1 (59). <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/72151>.
- Espinosa de los Monteros, M. J. (10 de diciembre de 2020). El auge de los auriculares y la cancelación del mundo. *El país* [https://elpais.com/elpais/2020/12/10/dias\\_de\\_vino\\_y\\_podcasts/1607596935\\_015648.html](https://elpais.com/elpais/2020/12/10/dias_de_vino_y_podcasts/1607596935_015648.html).

- García Canclini, N. y Cruces, F. (2012). *Jóvenes, culturas urbanas y redes digitales. Prácticas emergentes en las artes, las editoriales y la música*. Fundación Telefónica. Ariel.
- Goffman, E. (1967). *Interaction Ritual*. Pantheon Books, New York.
- Gómez Gonzalez, H. y Tenorio, A. (2020). *Hablar, escribir; pensar, leer en la Era Digital: Nuevos paradigmas, nuevas herramientas*. AlfabetizaDigital.
- Gómez-Ullate García de León, M. (2000). Memoria, diarios y cintas de vídeo. La grabación de vídeos en el campo y su análisis como técnica de investigación antropológica. *Antropología social*. 9, 199-209.
- Gutiérrez, E. y Rey, E y Melo, L. (2018). YouTube. En Scolari, C. (Ed.) *Adolescentes, medios de comunicación y culturas colaborativas. Aprovechando las competencias transmedia de los jóvenes en el aula* (pp. 94-98).
- Heine, J. y Calvi, L. (6-8 de noviembre de 2019). *Poéticas del rap: identidad, política y territorio*. [Ponencia]. Primer Congreso Internacional de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de San Martín, General San Martín, Argentina.
- Hine, C. (2004). *Etnografía virtual*. UOC. <https://seminariosocioantropologia.files.wordpress.com/2014/03/hine-christine-etnografia-virtual-uoc.pdf>.
- Hymes, D. H. (1964). "Hacia una etnografía de la comunicación". *Antología de estudio de etnolingüística y sociolingüística*, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Igarza, R. (2009). *Burbujas de ocio. Nuevas formas de consumo cultural*. Ediciones La Crujía.
- Jenkins, H. (2008). *Convergence Culture. La cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Paidós.
- Levis, D. (2014). *La pantalla ubicua. (Televisores, computadoras y otras pantallas)*. Ediciones La Crujía.
- Llinares, D., Fox, N. y Berry, R. (Eds.). (2018). *Podcasting New Aural Cultures and Digital Media*. Palgrave Macmillan.
- Márquez, I. (2015). *Una genealogía de la pantalla: del cine al teléfono móvil*, Anagrama.
- Márquez, I. y Lanzeni, D. (2018). Instagram. En Scolari, C. (Ed.) *Adolescentes, medios de comunicación y culturas colaborativas. Aprovechando las competencias transmedia de los jóvenes en el aula* (pp. 105-108).
- Massarella, M. D. (2017). *Métricas hispánicas en el freestyle rioplatense*. [Ponencia]. XI Congreso Argentino de Hispanistas, Universidad Nacional de Jujuy, San Salvador, Jujuy, Argentina. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/68651>

- Mayans i Planells, J. (2002). *Género chat o cómo la etnografía puso un pie en el ciberespacio*. Gedisa.
- McLuhan, M. (1996). *Comprender los medios de comunicación. Las extensiones del ser humano*. Paidós.
- Mundialista escuela de rap: respeto, actitud y solidaridad. (18 de septiembre de 2016). *Qué digital*. <https://quedigital.com.ar/cultura/mundialista-escuela-de-rap-respeto-actitud-union-y-solidaridad/>.
- Neiman, G. y Quaranta, G. (2009). El abordaje etnográfico en la investigación social. En Vasilachis de Gialdino, I. (Coord.). *Los estudios de caso en la investigación sociológica*. Gedisa.
- Ong, W. (1982). *Oralidad y escritura. Tecnología de la palabra*. Fondo de Cultura Económica.
- Ormaechea, A. y Fernández Delkader, P. (2019). Un viaje a través del audio. *Telos*. <https://telos.fundaciontelefonica.com/telos-111-asuntos-de-comunicacion-ana-ormaechea-pablo-fernandez-delkader-asi-escuchamos-un-viaje-a-traves-del-audio-consumo-podcast/>.
- Orrantia, A. (2019). Diez claves para contar buenas historias en podcast. O cómo producir contenidos en un entorno digital cambiante. [Archivo de PDF]. UOC.
- Owyang, J. (30 de enero de 2021). *The Future of Social Audio: Startups, Roadmap, Business Models, and a Forecast*. [Entrada de blog] <https://web-strategist.com/blog/2021/01/30/the-future-of-social-audio-startups-roadmap-business-models-and-a-forecast/>.
- Pedrero, L. (18 de enero de 2022). La renovación digital del relato informativo sonoro: el auge del podcast narrativo. *El periscopio*. <https://mip.umh.es/blog/2022/01/18/la-renovacion-digital-del-relato-informativo-sonoro-el-auge-del-podcast-narrativo/>.
- Pérez-Alaejos, M., Pedrero-Esteban, L. y Leoz-Aizpuru, A. (2018). La oferta nativa de podcast en la radio comercial española: contenidos, géneros y tendencias. *Fonseca, Journal of Communication*, (17), 91–106. <https://doi.org/10.14201/fjc20181791106>.
- Piscitelli, A. (2011). *El paréntesis de Gutenberg. La religión digital en la era de las pantallas ubicuas*. Santillana.
- Prensky, M. (2001). Digital Natives Digital Immigrants. [Archivo de PDF]. *On the horizon*, 9, (5). <https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>.
- Rodero, E. (2011). ¿Veo cuando oigo? Recursos sonoros para estimular la creación de imágenes mentales en el oyente. *Portal de la Comunicación InCom-UAB. Lecciones del portal*. [http://www.por-talcomunicacion.com/uploads/pdf/63\\_esp.pdf](http://www.por-talcomunicacion.com/uploads/pdf/63_esp.pdf).

- Rodríguez, F. (2019). El podcast como recurso para la divulgación de contenidos en el curso académico de competencias comunicativas. *Revista de Desarrollo Profesional*, Volumen 7, 37-47. <https://doi.org/10.26852/2357593X.189>
- Rose, T. (1994). *Black Noise: Rap Music and Black Culture in Contemporary America*, Middletown, C.T.: Wesleyan University Press.
- Saludes Murciedo, D. (2021). *The golden roach: del trap al rap por vía de Instagram*. [Trabajo de Fin de Grado en Universidad de Valladolid] <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/48193/TFG-N.%201570.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Sánchez Fenollar, L. (2012). Nativos e inmigrantes digitales vs visitantes o residentes digitales.
- SanMartín Arce, R. (2000). La entrevista en el trabajo de campo. *Antropología social*, 9, 105-126.
- Scolari, C. (2010). Ecología de los medios. Mapa de un nicho teórico. *Quaderns del CAC* 34, 12, (1), 17-25. [https://www.cac.cat/sites/default/files/2019-04/Q34\\_Scolari\\_ES.pdf](https://www.cac.cat/sites/default/files/2019-04/Q34_Scolari_ES.pdf).
- (2018a). Ley 2. Las interfaces no son transparentes y Ley 5 Las interfaces coevolucionan con sus usuarios. *Las leyes de la interfaz*. Gedisa.
- (2018b). *Alfabetismo transmedia en la nueva ecología de los medios*. Libro blanco. [http://transmedialiteracy.upf.edu/sites/default/files/files/TL\\_whit\\_es.pdf](http://transmedialiteracy.upf.edu/sites/default/files/files/TL_whit_es.pdf).
- (Ed.). (2018c). *Adolescentes, medios de comunicación y culturas colaborativas. Aprovechando las competencias transmedia de los jóvenes en el aula*. Barcelona. [http://transmedialiteracy.upf.edu/sites/default/files/files/TL\\_Teens\\_es.pdf](http://transmedialiteracy.upf.edu/sites/default/files/files/TL_Teens_es.pdf).
- (14 de febrero de 2021). *¿Una nueva edad de oro de la comunicación oral? podcast, audiolibros y otras especies sonoras*. [Entrada de blog]. <https://hipermediaciones.com/2021/02/14/una-nueva-edad-de-oro/>.
- Sherzer, J. (1987). *Lengua y cultura enfocadas en el discurso*. Yolanda Lastra (Trad.).
- Sibilia, P. (2008). *La intimidad como espectáculo*. Fondo de cultura económica.
- (2012). *¿Redes o paredes? La escuela en tiempos de dispersión*. Tinta fresca.
- Simons, H. (2009). *El estudio de caso: teoría y práctica*. Morata.
- Solano Fernández, I. M y Sánchez Vera, M. M. (2010). Aprendiendo en cualquier lugar: el podcast educativo. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, (36), 125-139. <https://recyt.fecyt.es/index.php/pixel/article/view/61340/37353>.
- Stake, R. E. (1999). El caso único. *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Urban Roosters. (2021). *Freestyle revolution*. Editorial Planeta.

Valles, M. (1999). Técnicas de conversación, narración: las entrevistas en profundidad. *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Editorial Síntesis.

Vela Delfa, C. y Cantamutto, L. (2021). *Los emojis en la interacción digital escrita. Cuadernos de Lengua española*. Arco/Libros.

----- (Anfitrionas) (2021-presente). *Doble check: un pódcast sobre lengua y comunicación digital*. [Podcast]. Spotify. <https://open.spotify.com/show/6ECH9998JLFyU5in9IRK11>.

Viva, F. (6 de enero de 2021). Mar del Plata: una de las capitales argentinas del freestyle y el hip hop". *Estilo libre*. <https://elestilolibre.com/mar-del-plata-capital-freestyle-argentino/>.

Vizcaíno Santiago, J. (2021). *Plataformas y herramientas para la docencia telemática. Comparativa de dos plataformas para la docencia en línea en la Formación Profesional* [Trabajo Final de Máster de la Universidad Politécnica de Barcelona]. <https://upcommons.upc.edu/handle/2117/352715?show=full>.

Yeah, el barrio, drogas y lujo Así suenan y de esto hablan los traperos en la playlist de los centennials (18 septiembre de 2021). *La Nación*. <https://www.lanacion.com.ar/sociedad/yeah-el-barrio-drogas-y-lujo-asi-suenan-y-de-esto-hablan-los-traperos-en-la-playlist-de-los-nid16092021/#/>.

Wetoker (2021). *Chicas en Tecnología*. [Podcast]. Spotify. <https://open.spotify.com/show/3wMRZb2skAtJSp47GmaOOt>.

White, D. y Le Cornu, A. (2011). Visitors and Residents: A new typology for online engagement. *First monday*, 16 (9). <https://doi.org/10.5210/fm.v16i9.3171>.

### **Material audiovisual:**

Canal Encuentro. (4 de junio de 2013). *Hemisferio sur. El espíritu de estos tiempos*. [Archivo de video]. [https://www.youtube.com/watch?v=d6\\_2GD-j\\_cl](https://www.youtube.com/watch?v=d6_2GD-j_cl)

Kirsten, D. (26 septiembre de 2014). *Aspirational*. [Archivo de video]. <https://www.youtube.com/watch?v=1-nqjYgDjes>

TEDxMoncloa. (5 de febrero de 2013). *Ecología de las interfaces*. [Archivo de Video]. [https://www.youtube.com/watch?v=CZ\\_8xeW3Z4s](https://www.youtube.com/watch?v=CZ_8xeW3Z4s)

(2012). *Everything is a remix*. [Archivo de video]. <https://www.youtube.com/watch?v=SfM0i8Pvdjc>

Turkle, S. (febrero de 2012). *¿Conectados pero solos?*. [Archivo de video]. [https://www.ted.com/talks/sherry\\_turkle\\_connected\\_but\\_alone?language=es](https://www.ted.com/talks/sherry_turkle_connected_but_alone?language=es)

## Anexo

### Encuesta (autoadministrada *Google Forms*)

#### Prácticas letradas en freestylers de la Escuela de Rap (EDR)

Este cuestionario se dirige a todos/as aquellos/as integrantes de la Escuela de Rap de Mar del Plata en proceso de formación y desarrollo. Tiene como objetivo principal recabar información sobre las prácticas letradas (orales y escritas) ejercidas para el entrenamiento de freestylers.

El tratamiento de los datos garantiza el anonimato de los/as participantes. De esta forma, el formulario está configurado para no registrar información sobre el correo electrónico de quienes participen con el fin de proteger su identidad.

Según la extensión de sus respuestas en las preguntas de naturaleza abierta, responder este cuestionario no debería consumirles más de 10 minutos.

Los resultados del análisis cualitativo de los datos obtenidos serán empleados como insumo de investigación para un trabajo científico de posgrado.

Responsable: Agustina Arias (Prof. y Lic. en Letras, Departamento de Humanidades, UNS, Bahía Blanca)

## Perfil

La encuesta es anónima pero necesitamos conocer algunos datos tuyos para procesar las respuestas. Gracias por tu tiempo.

**¿En qué grupo etario te podés/ te puedes incluir? \***

- 12-17 años
- 18-25 años
- 26-30 años
- 31-35 años
- 36-40 años
- 41-45 años
- Otros:

**¿Con qué género te identificás/identificas? \***

- Mujer
- Hombre
- Prefiero no decirlo
- Otros:

**¿Cuál de estas descripciones te identifica mejor? \***

- Soy estudiante de secundario/nivel medio
- Soy graduado de secundario/nivel medio
- Soy estudiante de nivel terciario/universitario
- Soy graduado de nivel terciario/universitario
- Soy estudiante de posgrado (especialización, maestría, doctorado)
- Dejé de estudiar, prefiero trabajar
- No estudio ni trabajo
- Otros:

**Si sos argentino/a, señálá tu provincia de nacimiento... \***

Buenos Aires Catamarca Chaco Chubut Córdoba Corrientes Entre Ríos Formosa Jujuy La Pampa La Rioja Mendoza Misiones Neuquén Río Negro Salta San Juan San Luis Santa Cruz Santiago del Estero Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur Tucumán

**Si sos/eres de otro país, indicanos/indícanos de cuál. \***

**¿Cuánto tiempo hace que participás/participas en la Escuela de Rap? \***

## **PARTE I: NUEVAS TECNOLOGÍAS**

Nos interesa conocer un poco más sobre tu relación con las nuevas tecnologías.

**¿Qué dispositivo usás/usas con mayor frecuencia en cualquier momento del día? \***

- PC
- Notebook
- Tablet
- Celular/smartphone
- Otros:

**¿Qué red social privilegiás/privilegias para socializar con tus pares? \***

- Facebook
- Twitch
- Instagram
- Tiktok
- Snapchat
- Youtube
- Discord
- Otros:

**¿Qué dispositivo preferís/prefieres para entrenar o participar de las clases de la Escuela de Rap por Discord? Danos al menos 2 motivos. \***

**¿Qué redes/plataformas/canales te sirven más para la exploración y observación de otros/as raperos/as? \***

- Youtube
- Twitch
- Netflix
- Discord
- Otros:

**¿Qué software usás/usas para grabar tus temas? Si no grabás/grabas tus temas, colocá/coloca la leyenda "no corresponde" \***

**¿Qué herramienta privilegiás/privilegias para difundir tu material artístico? (Si no difundís/difundes tu material, colocá/coloca "no corresponde") \***

- Facebook Live
- Twitch
- Stories de Instagram
- Tiktok
- Vivos de Instagram
- Youtube
- Discord
- Otros:

## **PARTE 2: PROCESO DE FORMACIÓN Y ENTRENAMIENTO EN LA ESCUELA DE RAP**

Nos interesa conocer un poco más sobre tu participación en la Escuela de Rap en el marco de tu proceso de entrenamiento.

**¿Qué habilidades considerarás/consideras que te brinda la Escuela de rap para tu entrenamiento como freestyler? \***

- Expresión oral
- Expresión escrita
- Trabajo en equipo
- Creatividad
- Pensamiento original
- Empatía
- Inteligencia emocional
- Dinamismo
- Capacidad de aprender
- Capacidad de adaptación
- Actitud corporal
- Acompañamiento psicológico
- Otros:

**Si marcaste las habilidades lingüísticas (expresión oral o escrita) discriminá/discrimina brevemente qué herramientas te provee la escuela en ese sentido: \***

**A partir de tu experiencia, describí/describe brevemente cómo es el desarrollo de una clase práctica (diagnóstico, nivel, la que prefieras) \***

**A partir de tu experiencia, describí/describe brevemente cómo es el desarrollo de una clase teórica \***

**¿Qué valor le das a las clases prácticas de la Escuela de Rap? \***

- Muy importante
- Poco importante
- Bastante importante
- Otros:

**¿Qué valor le das a las clases teóricas de la Escuela de Rap? \***

- Muy importante
- Poco importante
- Bastante importante
- No suelo asistir
- Otros:

**Señalá/señala 2 ventajas del uso de la plataforma Discord para tu formación y el entrenamiento como freestyler en la Escuela de Rap \***

**Señalá/señala 2 desventajas del uso de la plataforma Discord para tu formación y el entrenamiento como freestyler \***

**¿Cuál de los siguientes espacios de Discord usás/usas con mayor frecuencia en la Escuela de Rap? \***

- Chat de voz
- Aulas privadas o por grupos
- Chat escrito
- Espacio de explicaciones
- Otros:

**Para finalizar, completá/completa la siguiente frase: "Pertenece a la Escuela de rap es como..." \* (este espacio libre para que nos cuentes lo que tengas ganas de relación con la Escuela de rap) ¡Muchas gracias por tu tiempo y colaboración! \***

## Resultados de encuestas (Google Forms)

Figura a: Grupos etarios de la población de alumnos/as encuestada

¿En qué grupo etario te podés/ te puedes incluir?  
10 respuestas

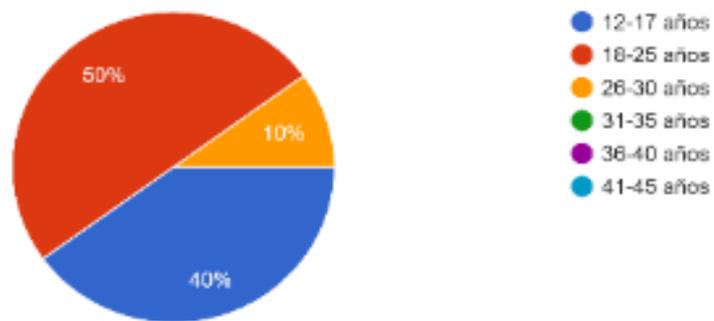


Figura b: identidad de género

¿Con qué género te identificás/identificas?  
10 respuestas

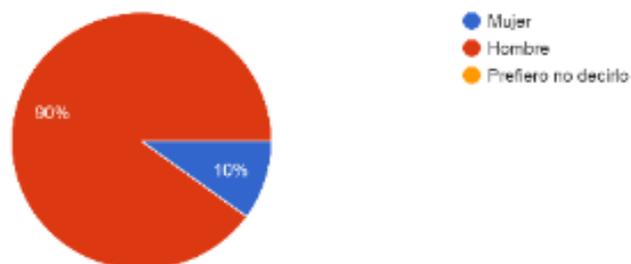


Figura c: procedencia (segmentada por provincias de la República Argentina)

Si sos argentino/a, señalá tu provincia de nacimiento...  
10 respuestas

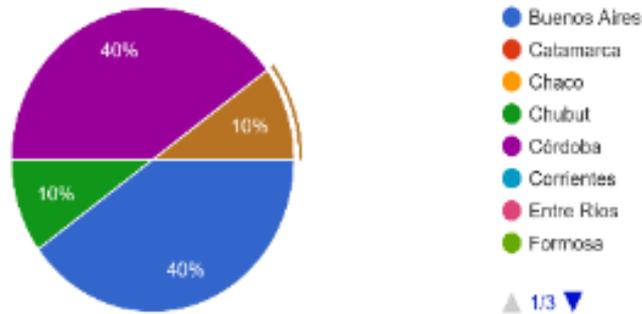


Figura d: nivel socioeducativo

¿Cuál de estas descripciones te identifica mejor?  
10 respuestas

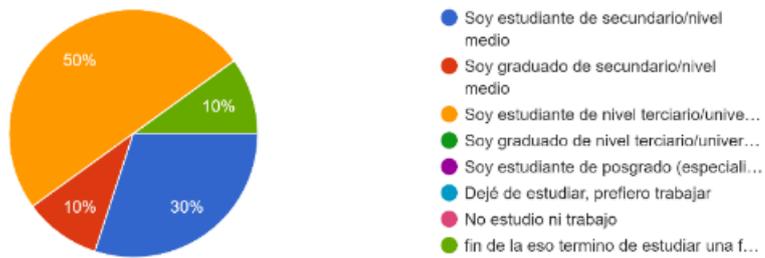


Figura e: antigüedad en EDR

¿Cuánto tiempo hace que participás/participas en la Escuela de Rap?  
10 respuestas

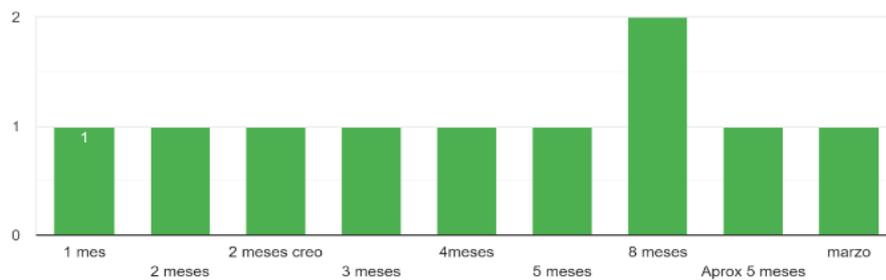


Figura f: espacios y herramientas privilegiados en Discord

¿Cuál de los siguientes espacios de Discord usás/usas con mayor frecuencia en la Escuela de Rap?  
10 respuestas

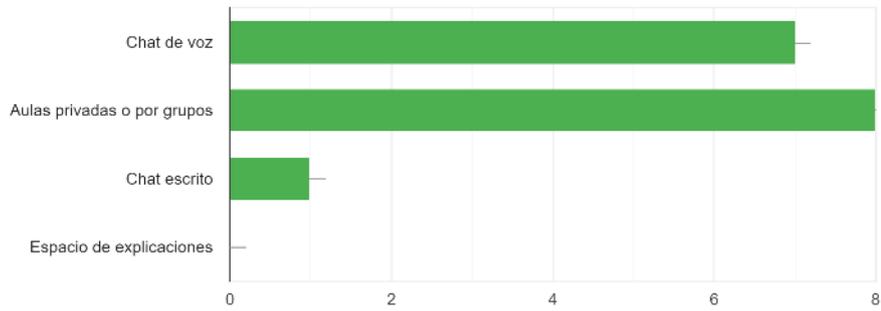


Figura g: dispositivos de uso diario

¿Qué dispositivo usás/usas con mayor frecuencia en cualquier momento del día?  
10 respuestas

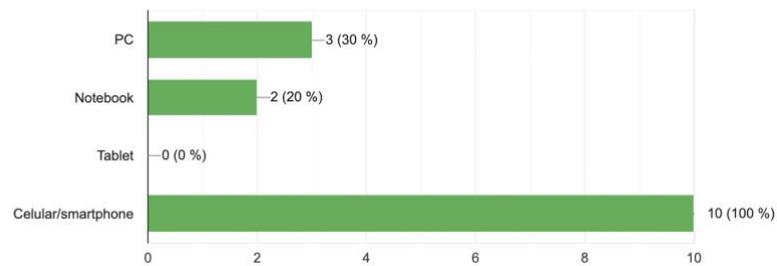


Figura h: dispositivos para el entrenamiento en EDR

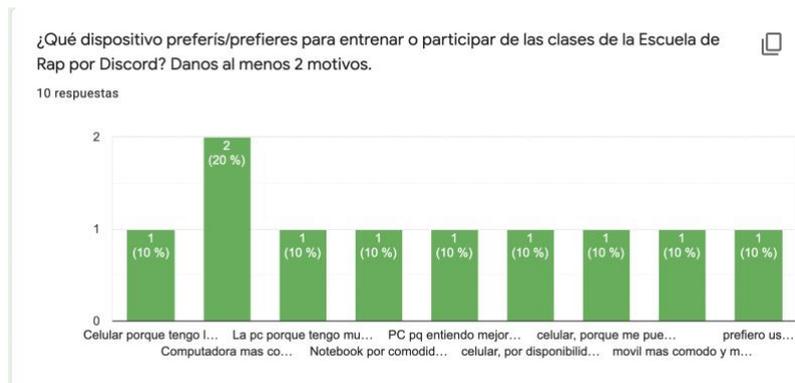
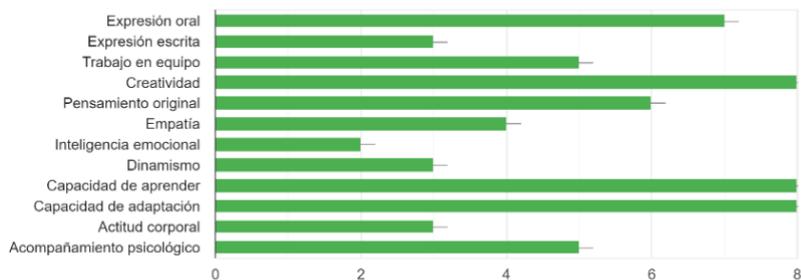


Figura i: habilidades que propicia EDR

¿Qué habilidades considerarás/consideras que te brinda la Escuela de rap para tu entrenamiento como freestyler?

10 respuestas



## Batalla escrita por WhatsApp

Alumno1: No lo hago solo en plaza si me provoca por que hay en algo que no se equivoca Yo no tengo huevos por que quedaron en su boca, española pedaso de zorra loca...

Alumno 2: O si soy una zorra gato

Olfateo y veo que sos malo de aquí a un rato

Vos para mí sos un cualquiera

Y mucho más si batallando perdés en primera

Alumno 1: Vos te pasa de loro ya sos un papagallo yo pierdo en primera pero por que batallo a eso fui a ganar experiencia hablame de perder en primera cuando vallas a una competencia

Alumna 2: e gusti choto

a la próxima compe me anoto

con 2 palabras te la acoto

VIEJO CHOTO

Profesor 2: Oooooh tiro la anciano bars

Alumno 1: Jajajajajajaja

Alumno 2: Perdoname (...) que te corrida en este momento/ porque fue muy oportuno tu argumento/ pero tuvo un defecto paranomaciatico es trágico no es viejo choto es viejo y cheto

Alumno 2: Si quieres te lo puedo traducir a la proxima compe la gano pero no se si los chetos entienden ese idioma, y la personas con vos de chilindrina que les gusta regirse tampoco

Alumna 2: acá encuentro un error

hablas de viejo cheto como si no lo fueras vos

Alumno 1: Que irónico que hables de errores paranomaciaticos

Cuando SOS un viejo anciano con problemas de ciático

Profesor 2: Que mal tu discurso/ lo que está quedando viejo es ese recurso

Alumno 2: Yo acepto que soy un viejo del hip Hop cuando vos aceptes que sos fan de Nicky Nicole

Alumno 3: Rimar con asonantes me parece perfecto

Lastima que es porque consonante no podés

Ahí se convierte en defecto

Alumno 2: el recurso yo use 4 veces

vos tenes como 30 años viejo come heces

Profesor 2: Saltó el dios de la guerra con su pacífica poesía/ que engaño a kratod para asesinar a su propia familia

Alumna 2: ihi si cinvirti un dificto cállate culo roto

que esta conversación ya se pasó de loros

Profesor 2: Lo usaste más y ya no asombra/ me como las "s" porque soy mendocino a mucha honra

Alumno 1: Pero si a la compe te anotaste pero ten enteraste que iba bboy y no te presentaste sabes que asa vocesita de chilindrina le anda faltando bastante disciplina

Profesor 2: Es fácil ganarle a (...) cuando improvisa/ yo como "s" vos te comes palizas

Alumna 2: yo soy necochence a mucha honra

y si venis para acá te cagas ahogando en las olas

Alumno 2: Culo roto me decís? nena insolente

Si se llenó de loros es porque en rap estás muy verde

Alumna 2: es gracioso que nunca nombre nada de las "s"

amaranto las escribe e improvisa (a veces)

Alumno 3: que se coma palizas total es joven y tiene mucho que aprender / vos tenes 40 y seguís comiéndote las S, ahí sí hay algo que resolver

Profesor 2: Hay que explicarle las rimas a esta falsa underground?/ Viene de la tierra de las olas y su ingenio le dijo chau

Alumna 2: no me presente pq alto calor

y si ibas vos cochino seguro había alto olor

en la próxima voy y te hago pollo

que no vaya Nico pq va a ser el próximo

Alumno 1: Pobre (...) cree que sus rimas guaaaau  
Vos te ahogas en un hola porque te digo chau

Profesor 2: Así son los porteños y sus rimas asonantes/ creen que la diferencia de acentos es ignorancia entonces ¿quién es el ignorante?

Alumna 2: con esa rima de mierda este pelotudo pierde  
vos estás a medio hacer, te dicen tomate verde

Alumna 2: underground con chau  
woooooow

Profesor 2: ¿Y la rima? ¿Te la dejaste en casa?/ Por eso no se anima a ir a la plaza

Profesor 2: Rima re que te rima no es truco/ rima más que tus rimas pero por mucho

Alumna 2: creo que se te subieron los aires  
no te hagas el vivo pq ya compro el pasaje a Baires

Alumno 3: Lo más asonante que leí en mi vida? Fue una rima para mí? O fue una rima sucida.. eso por que no te da la gasolina, anda la próxima y vemos pedaso de chilindrina

Alumna 2: técnicas culiadas  
no me sirven para nada

Profesor 2: Daaale venite a esta tierra en un minuto/ que nos juntamos y tiramos cypher juntos

Alumno 4: una cosa es el acento y otra la pronunciación / si fueras más abierto lo entenderías mejor / tanto bardear con que usamos rimas asonantes / un raper verdadero rima hasta lo que no rima en el primer instante

Alumna 2: hablan de underground y después de asonantes  
se ve que su pasión se divide en partes

Profesor 2: Soberbia de porteño que cree que tiene pronunciación perfecta/ ahora Juanka es ignorante por decir la "s" como "z"

Alumno 2: Me habla de tomate verde esta PUTA  
Si rimando SOS una verdulera vivís mandando fruta

Profesor 2: Si la pronunciación no hace al acento déjame que te tache/ porque no entiendo porque ustedes a la "y" la dicen como "sh"

Alumna 2: mando fruta pq nunca pienso mi free  
si vos estás acostumbrado, no me lo impongas a mí

Alumno 3: ojo al que no usa rima asonante / pero cuando le conviene la sigue adelante / y volvemos a lo mismo yo por eso no me creo superior / lo de (...) es acento, lo tuyo es un error

Alumna 2: OOOOO

Alumno 2: Yo tampoco pienso mi free (...)

Seguí tirando fruta que yo soy una licuadora

Alumno 3: Pero la calle no te la quita ser inteligente ni ser tarado solo te la quitaría no haberla pateado

Profesor 2: Si nota que nunca piso el interior/ los que no hablan como la porteña los considera un error

Alumna 2:: ja haces que me ría a carcajadas

buena licuadora, estando desenchufada

Alumno 3: Cagate de risa nena tenés forma de pera

La licuadora desenchufada sigue siendo fachera

Profesor 2: Pero la ignorancia de los porteños nada la remedia/ tanto que no notan que ellas tampoco pronuncian las "s" intermedias

Alumno 3: Jajajajajaja

me causa gracia que me digas así cuando vengo de un pueblo / es más incluso te lo recomiendo / se llama Junín, podés venir a pasar el tiempo / acá a los jubilados les dejamos nuestro asiento

Profesor 2: Siendo de un pueblo más todavía deberías tener tolerancia/ y saber que las distintas pronunciaciones no se llaman ignorancia

Alumno 3: Jajajajaj

Alumno 2: Jajaja cuando te cayan la boca inventas cosas para ver si el otro se equivoca pero no te funciona conmigo te espero en la plaza el sabado si te da la boca

Profesor 2: Ser viejo no me molesta porque significa que tuve más vivencias/ en las que madure y a diferencia tuya aprendí a respetar las diferencias

Alumno 2: si lees los mensajes vos mismo te llamaste ignorante / te diste cuenta que no te convenía y te rescataste? / siguiendo con mi invitación, veni a mi city si querés te pago el viaje / y ya de paso en mi escuela hacés un curso de lenguaje

Alumno 2: Sos viejo y todavía vivis con tus viejos ese si es un peor problema pero para que tocar tus complejos si eso es otro tema

Profesor 2: Jamás dije que era ignorante y a ello le remito/ que estás mintiendo ignorando que está todo escrito/ pero si de hablar de ignorancia lo puedo hacer igualmente/ todos somos ignorantes solo que ignoramos cosas diferentes

alumno 3: eeee con... no te metas / sus lágrimas valen más que tus rimas en libreta / así que pelotudo si no querés que me entrometa / a ella dejala en su cuarto que a vos en octavos te parto la geta

Alumno 3: Ella es tu mujer? Ya entiendo porque se llevan tanto

Tus rimas son de cuarta y me querés ganar en cuartos?

Pero lo que no puedo creer es la acaricia de canto

A ella decís quererla y le pones precio a su llanto?

Alumno 3: Avaricia de tu canto\*

### **Guión entrevista en profundidad:**

-Datos demográficos: nombre, apellido, a.k.a (nombre artístico), edad, localidad, ocupación/estudio.

-Pertenenencia a EDR: ¿qué significa para vos formar parte de EDR? ¿hace cuánto que participás?

-¿Qué lees, qué escribís y que decís por Discord? (*pregunta desestructurada, con algunos grados de semiestructuración*)

-¿Cómo te resulta rapear sin cámara, solo con la voz?

-¿Qué redes sociales usás con más frecuencia?

## Enlaces a entrevistas en profundidad

1. Entrevista a Gastón Francini “Infranich” (21 de septiembre de 2020) <https://drive.google.com/drive/folders/1gvUtpEt-744CGnzUdRNf4d5wIHETRnlu> [Archivo de audio] (duración: 1:06:02)
2. Entrevista a Nicolás Gentile (septiembre de 2020) [Archivo de audio] <https://drive.google.com/drive/folders/1gvUtpEt-744CGnzUdRNf4d5wIHETRnlu> (duración: 41:51)
3. Entrevista a Franco Mazzitelli “Pibe Cantor” (10 de diciembre de 2020) [Archivo de video] <https://youtu.be/G2Ja4q6CRzU> (duración: 33:09)
4. Entrevista a Emiliano Castel “Dr. Primus” (14 de diciembre de 2020) [Archivo de video] <https://youtu.be/oVVdGveCvsw> (duración: 22:28)
5. Entrevista a Juan Carlos Muñoz Sánchez “Juanka” (14 de diciembre de 2020) [Archivo de video] <https://youtu.be/r0SkDLdQzUQ> (duración: 23:31)
6. Entrevista a Giuliano Maldonado (18 de diciembre de 2020) [Archivo de video] <https://youtu.be/SZyvcyRLnlo> (duración: 17:57)
7. Entrevista a Dylan Bendezú “Paris” (18 de diciembre de 2020) [Archivo de video] <https://youtu.be/yntr967Ofyw> (duración: 17:57)
8. Entrevista a Luciano Pauletti “Lucho” (21 de diciembre de 2020) [Archivo de video] <https://youtu.be/46zISfJtweo> (duración: 22:57)
9. Entrevista a Martín Conrado Frías “Amaranto” (30 de diciembre de 2020) [Archivo de video] <https://youtu.be/Rk-8di9INm8> (duración: 1:22:21)

10. Entrevista a Bruno Rondini (30 de diciembre de 2020) [Archivo de video] <https://youtu.be/fC4hqF2QQzg> (duración: 17:09)
11. Entrevista a Maximiliano Suárez “Arez” (4 de enero de 2021) [Archivo de video] <https://youtu.be/fubXLM07rrl> (duración: 26:14)
12. Entrevista a Gustavo Sanabria “Bboy Gusti” (4 de enero de 2021) [Archivo de video] <https://youtu.be/sJ7qCjeXoX4> (duración: 18: 12)
13. Entrevista a Brian Rodríguez “Brian” (5 de enero de 2021) [Archivo de video] <https://youtu.be/fe70IHAFLug> (duración: 20:54)
14. Entrevista a Lucía Curries “Lola” (5 de enero de 2021) [Archivo de video] <https://youtu.be/cK4s6Pr1eRg> (duración: 18:04)
15. Entrevista a Sebastián Fontanella (2 de febrero de 2021) [Archivo de video] <https://youtu.be/LrA7KZhd1lk> (duración: 38:11)
16. Entrevista a Lucas Larrazabal “Larrix” (marzo de 2021) [videollamada de *WhatsApp*] (Por cuestiones técnicas no pudo grabarse. Duración 15 minutos).

### **Guión pódcast complementario**